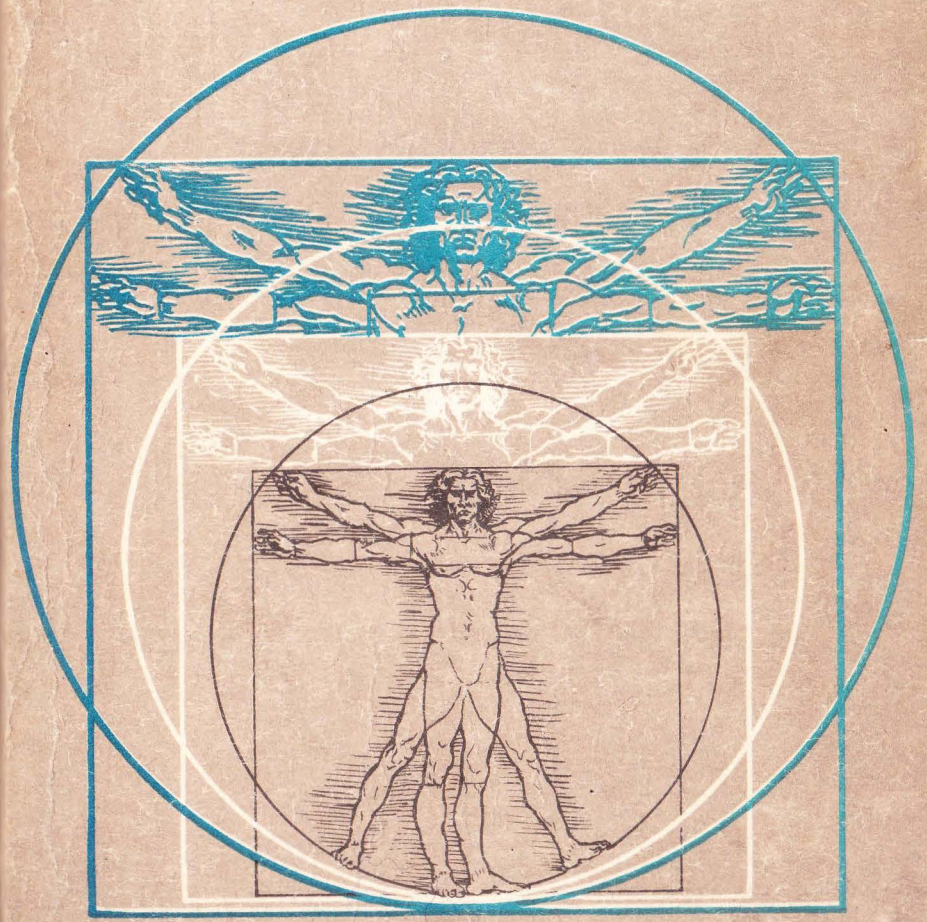
192

EDITURA FACLA

Lei 14

MIHAI PREDESCU

PERSONALITATE ȘI ASPIRAȚIE



Editura Facla

MIHAI PREDESCU

PERSONALITATE ŞI ASPIRAŢIE

EDITURA FACLA
Timişoara, 1986

ARGUMENT

Formarea, dezvoltarea și afirmarea personalității umane este un proces dialectic, amplu, complex, cu numeroase determinări obiective și subiective, în care sistemul aspirațional ocupă un loc central și dominant.

Aspirațiile sînt proprii tuturor oamenilor și colectivităților umane. La vîrstele tinere aspirațiile se manifestă, prin funcțiile lor, ca dimensiuni și factori ce organizează și structurează personalitatea, dîndu-i orientare, direcție și sens.

Tineretul reprezintă o puternică forță socială, un important potențial intelectual, creator, economic, moral ce trebuie educat în spiritul viitorului, orientat spre valorile sociale autentice. În acest context, aspirațiile — individuale, colective, de grup — ca sisteme posibile de acțiune în scopuri participative și constructive se formează și se consolidează în procesul învățării (școlare, sociale). Interiorizate, se exprimă în interese, speranțe, dorințe, idealuri obiectivate în comportamente.

Rolul formativ, caracterul deschis al învățămîntului românesc oferă tinerilor posibilități largi de pregătire pentru viață, de împlinire a aspirațiilor și idealurilor în strînsă legătură cu necesitățile actuale și de perspectivă ale economiei naționale, cu dezvoltarea socială a patriei noastre socialiste. Aspirațiile și idealurile tinerei generații trebuie valorificate în activitățile social-economice utile, în cercetarea științifică, în toate domeniile muncii și creației autentice.

În concepția partidului nostru „școala constituie factorul principal de educare și formare a tinerei generații, a omului în general" (1, p. 93). Școlii îi revine, prin urmare, menirea de a oferi tuturor elevilor șanse egale de realizare, de pregătire politico-ideologică, științifică, culturală și profesională, pentru ca, așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, „omul să se poată manifesta plenar în toate do-

meniile vieții sociale, fiecare cu capacitățile, personalitatea și felul său de a fi, în spiritul comun întregii societăți, al dragostei de dreptate și adevăr, al curajului și cinstei, al simplității, al hotărîrii de a lucra împreună cu semenii săi pentru fericirea proprie, pentru fericirea întregii societăți" (2, p. 111).

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția asigură cadrul optim pentru realizarea cu succes a obiectivelor economico-sociale. Pe această linie, preciza secretarul general al partidului, „Un rol important îl va avea, în perioada următorilor 15 ani, perfecționarea învățămîntului și pregătirea temeinică a forței de muncă a tineretului, a cadrelor, pentru a răspunde noilor cerințe ale dezvoltării economico-sociale, exigențelor științei și tehnicii moderne" (3, p. 36). *Sistemul școlar va deveni astfel un factor mai activ în obiectivarea aspirațiilor și idealurilor generațiilor tinere.*

Problemele tratate în lucrarea de față reflectă necesitatea cunoașterii sistemului aspirațional și a posibilităților formării și educării tineretului în raport cu cerințele și tendințele dezvoltării sociale, avînd în vedere că „... întregul proces de învățămînt, trebuie să aducă o contribuție determinantă la formarea și educarea tinerilor pentru muncă și viață, pentru a fi întotdeauna demni și devotați cetățeni ai patriei socialiste" (4, p. 16—17).

Studiul aspirațiilor din perspectivă interdisciplinară este impus de cerințele și exigențele dinamice ale mediului social și reprezintă posibilitatea majoră de înțelegere a raportului individ-societate. Ideea afirmată la Congresul științei și învățămîntului, conform căreia „... științele sociale trebuie să sesizeze continuu și la timp noile fenomene economice, sociale și să acționeze în concordanță cu noile realități" (5, p. 13) *obligă pe cercetător la investigarea atentă și minuțioasă a problemelor tinerei generații. În acest context, cercetarea științifică trebuie să evidențieze raportarea tineretului la valorile sociale autentice, general-umane, la valorile muncii și creației, la idealul social și să releve elementele unui sistem educativ centrat pe viitor, în spiritul creativității.*

Cartea de față este o pledoarie pentru problematica tineretului cuprins în procesul valorificării și valorizării personalității umane, prin muncă susținută, eficientă, conștient desfășurată, angajat plenar în ampla construcție socialistă.

CAPITOLUL I

ASPIRAȚIILE ÎN STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII

Psihologia modernă consideră că organizarea, structurarea și dinamica personalității sînt determinate, într-o măsură importantă, de motivație, mai ales de motivația proiectivă. În acest proces, aspirațiile ocupă un loc central și dominant, deoarece implică personalitatea în domenii autentice ale activității și conștiinței umane.

Parte integrantă a personalității, aspirațiile vizează structuri comportamentale, modalități de manifestare a personalității, fac posibilă legătura dintre individ și societate.

1. CONCEPTUL DE PERSONALITATE

Personalitatea este un concept fundamental în științele social-umane, în psihologie avînd note specifice, controversat, mereu reluat, definit și reevaluat.

În general, conceptul de personalitate are două accepțiuni principale : a) din perspectivă *filosofică*, pe baza teoriei acțiunii, personalitatea este definită în funcție de creativitate. Desigur, creativitatea reprezintă trăsătura fundamentală, definitorie a omului, posibilitatea majoră, plenară de integrare socială, domeniul real și autentic al

exprimării libertății și demnității umane, criteriul fundamental de valorificare și valorizare socială ; b) perspectiva *psihologică* impune personalitatea ca rezultat al dezvoltării depline și unitare a însușirilor omului, care are loc într-un anumit context social. Avînd o triplă condiționare, biologică, psihologică și socială, personalitatea umană este expresia efortului de integrare a persoanei în structurile sociale, munca, activitatea constituind statutul său ontologic. „Ea este prima condiție, de bază, a întregii vieți omenești, și anume, în asemenea grad, încît, într-un sens anumit, trebuie să spunem că munca l-a creat chiar pe om însuși" (43, p. 468).

Încercările de definire a personalității sînt foarte numeroase. Referindu-se la dezvoltarea conceptului de personalitate, M. R. Allen (6, pp. 20—30) distinge trei categorii de definiții :

1) definiții nonpsihologice (în teologie, filosofie, justiție etc.) ;

2) definiții social-culturale ;

3) definiții psihologice.

Pe de altă parte, G. W. Allport (7), sistematizînd definițiile personalității, ajunge la cinci categorii : ontologice, integrale, ierarhice, adaptative și sociale.

Opțiunea pentru o definiție sau pentru un grup de definiții îl pune pe cercetător în mare dificultate, datorită implicațiilor teoretice și metodologice care decurg din acest act. În ce ne privește *, optăm pentru definiția propusă de G. W. Allport (8, p. 40), după care : „Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihologice care determină gîndirea și comportamentul său caracteristic".

Într-o viziune modernă, personalitatea este prezentată ca o structură dinamică ** cu profunde semnificații ontologice și axiologice, constituită din procese, funcții și însușiri psihice, care se dezvoltă în ontogeneză, ca urmare a influențelor social-culturale și educative asupra zestrei

* Nu ne-am propus aici să prezentăm o listă a definițiilor personalității. K. Lewin, B. R. Cattell, J. H. Eysenck, R. Linton, J. Piaget, V. Pavelcu, P. Popescu-Neveanu și alții au formulat definiții mult citate astăzi în literatura de specialitate.

** Problemele referitoare la structura și dinamica personalității, precum și cele cu privire la motivație vor fi expuse pe parcursul lucrării, subordonîndu-se cercetării realizate.

native a individului. Această structură, deși eterogenă, deoarece cuprinde atît procesele de cunoaștere cît și pe cele afectiv-temperamentale și motivaționale, se prezintă, totuși, ca o formulă individuală și unitară.

Dinamica personalității se exprimă în comportament prin adaptare și integrare. Înțelegem adaptarea ca o capacitate umană și ca o sinteză ce rezultă firesc din dialectica fenomenelor de asimilare și acomodare. La nivelul persoanei „. . . asimilarea este conservatoare și tinde să subordoneze mediul organismului, așa cum este el, în timp ce acomodarea este un izvor de schimbări și supune organismul la constrîngerile succesive ale mediului" (127, p. 290). Integrarea se referă la efortul conștientizat de adaptare (asimilare și acomodare) a persoanei la condițiile mereu schimbătoare ale mediului social. Rezultă că noțiunea de integrare are o sferă specifică, mai restrînsă decît cea de adaptare.

Dinamica personalității se realizează prin intermediul motivației. G. W. Allport este categoric cînd afirmă că : „Motivația reprezintă «motorul» personalității și de aceea constituie problema noastră cea mai centrală" (8, p. 223). Cele mai multe teorii ale personalității abordează structura și dinamica ei din acest punct de vedere (G. W. Allport, H. A. Murray, K. Lewin etc.).

Este important să subliniem faptul că dinamica personalității se manifestă în două planuri (59, pp. 254—261) : individual și social, planuri ce se condiționează reciproc.

Dinamica personalității actualizează structuri și procese care, în condiții concrete, exprimă forme de comportament (adecvate sau nu), adică descriu tipologii comportamentale. În acest sens, considerăm că între diferitele teorii ale personalității nu există decît nuanțe de interpretare a faptelor psihologice.

Aflîndu-se într-o permanentă devenire, „structură vie" (J. Piaget), personalitatea este determinată de complexe relații care se referă la cele două mari realități : EUL și LUMEA. În acest context, personalitatea nu există ca realitate psihologică decît actualizînd în fiecare moment *potențialitățile* sale în raportul individului cu lumea, caracterizîndu-se prin devenire (146). Într-un fel sau altul, teoriile personalității se adresează acestor probleme. O sistematizare a lor o realizează C. S. Hall și G. Lindzey (70), pentru ca, ulterior, să propună o sinteză (71), ilustrînd teo-

riile personalității cu lucrări reprezentative ale autorilor vizați, într-o cuprinzătoare antologie *.

Ultimele decenii au impus teorii noi cu privire la structura și dinamica personalității. Ph. Lersch (91) și G. A. Kelly (apud D. Bannister, 14, pp. 419—440) ** au adus contribuții deosebite în acest domeniu. Este important faptul că teoriile personalității ne oferă explicații și sugestii care justifică punctul nostru de vedere cu privire la raportul personalitate-aspirație.

Parte integrantă a structurii personalității, aspirațiile se organizează, la rîndul lor, în structuri care conferă acesteia noi dimensiuni, o dinamică proprie prin deschiderea spre viitor.

2. SISTEMUL ASPIRAȚIONAL – FACTOR DE ORGANIZARE ȘI STRUCTURARE A PERSONALITĂȚII

Problema aspirațiilor este relevată de abordarea filosofică în contextul preocupărilor definirii statutului ontologic și axiologic al omului. Tinzînd spre o antropologie, filosofia nu putea ocoli problema idealurilor și aspirațiilor umane.

Studiul aspirațiilor relevă pregnant două aspecte fundamentale (182, pp. 145—153) :

a) *Caracterul social-istoric*. Fiecare etapă de dezvoltare istorică și socială generează și afirmă structuri aspiraționale proprii. Chiar aspirațiile cu caracter de universalitate (pace, libertate, prietenie, afirmare prin muncă, dragoste etc.) își schimbă conținutul și intensitatea datorită transformărilor sociale, deoarece „nimic nu există în psihologia umană care să nu fie influențat și condiționat social, nimic nu există în societate care să nu aibă corespondențe, componente și implicații psihologice" (61).

* În prima lucrare (70) autorii analizează 17 teorii ale personalității, iar antologia (71) se structurează pe 12 secțiuni. Rezultă marea dificultate de a delimita curentele psihologiei personalității.

** Prin termenul de „construct", Kelly afirmă că omul construiește și reconstruiește orizontul său prin „anticiparea universului".

b) *Caracterul dinamic*. Determinate de întregul mecanism social, în general, de tipul dominant de activitate, în special, aspirațiile se referă la viața concretă a individului și a colectivităților umane.

Prin mecanisme de asimilare (interiorizare), aspirațiile sociale se relevă tînărului ca aspirații personale ; astfel se poate aprecia că : „Studiul aspirațiilor este una din căile de cercetare cele mai interesante pentru a înțelege raporturile dintre individ și societate" (26, p. 23). În desfășurarea vieții reale a unui individ, aspirațiile se prezintă ca modele, scopuri, năzuințe, așteptări, speranțe, țeluri, idealuri, raportîndu-se permanent la „planul vieții", angajîndu-l plenar în realizarea lor.

Din perspectiva persoanei, aspirațiile sînt fenomene psihologice care răspund unor dorințe orientate spre anumite scopuri *, determinate de o motivație proiectivă, de condițiile concrete de viață, de instrucție și educație, de trăsăturile de personalitate, de constituția bio-psihică, dar avînd și o determinare psihosocială : istoria concretă a grupurilor din care face parte individul, aspirațiile acestora, aspirațiile poporului în care trăiește, aspirațiile umanității.

Psihologia studiază aspirațiile ca factori motivaționali care conferă dinamica personalității. Contribuțiile în acest

* Orientarea spre scop a persoanei este o problemă deosebit de interesantă, pornind și de la faptul că scopul unei activități este un factor important în fixarea aspirației. În confruntarea cu scopul, rezultatele unei activități sînt considerate, în plan subiectiv, ca un succes sau un eșec. Din acest motiv, este important să deosebim scopurile pe care subiecții și le propun în mod explicit (verbal), și implicit (scopuri autentice). K. Lewin (92) consideră că scopurile unei persoane se structurează astfel : 1) scopul ideal, care reflectă ceea ce ar dori să obțină (realizeze) un individ ; este vorba de scopurile de perspectivă ; 2) scopul activității — nivelul aspirațional — ceea ce își propune persoana efectiv să realizeze ; 3) încrederea în sine — ceea ce așteaptă sau speră un individ să obțină într-o activitate (nivelul de expectație).

Subiectiv, persoana analizează nivelul de realizare a scopului prin nivelul de performanță atins, raportat la nivelul său de aspirație. Într-o „tematică a existenței" se pun în evidență atît scopurile apropiate, de fiecare zi, cît și cele majore, de perspectivă. Probabil, realizarea personalității umane prin relevarea celei mai bune *potențialități* este ultimul nostru scop. Problema a fost pusă de K. Yung și reluată de H. A. Maslow, G. Murphy, K. Horney, E. Fromm, G. W. Allport și alții. Desigur, rămîne de stabilit care este cea mai bună potențialitate a unui om concret. În acest context judecăm și conceptul de creativitate potențială.

sens sînt numeroase și au fost aduse explicit de teoriile dinamice ale personalității.

K. Lewin (92), prin teoria cîmpurilor, fundamentează concepte ca *valență* și *vector*, care dau noi înțelesuri motivației umane. Deosebit de complicate sînt valențele succesului și eșecului. De altfel, primele cercetări destinate nivelului de aspirație, conduse de el, s-au referit la aceste aspecte.

H. S. Sullivan (71) concepe personalitatea ca rezultat al relațiilor interpersonale ; pentru autor, personalitatea nu se poate manifesta decît în acțiune și în relații cu ceilalți. Constituită din dinamisme, personificări și procese cognitive personalitatea se angajează în acțiune pe un continuum : relaxare absolută (euforie) — tensiune absolută (anxietate extremă). Din perspectivă socială, personalitatea vizează activitatea, acțiunea în raport cu ceilalți, implicit comportamente diferențiate în funcție de complexul situațional real, de moment, de experiența fiecărui individ. În acest context, „sistemul de sine" *(self-system)* este răspunzător de nivelul la care se dezvoltă persoana, de posibilitățile ei de racordare la realitate, la realitatea socială, în mod deosebit.

În sistemul motivațional elaborat de H. A. Maslow (103) — „motivația de creștere" (autorealizarea EULUI, socială) — apar probleme interesante, inedite, asupra motivației în general, a motivației proiective, în special, context în care aspirațiile ocupă un loc prioritar.

Din perspectivă bio-socială, G. Murphy * relevă dificultățile mari de analiză a motivației proiective a personalității. După G. Murphy, EUL are probleme de prestigiu, de securitate și dragoste, astfel încît viața este în mare măsură efortul de a păstra un autoportret. Aspectul major al conflictelor se referă la dificultatea de a menține o imagine dezirabilă a persoanei împotriva presiunilor de tot felul sau la dificultatea de a decide între două imagini (71).

Alte contribuții privind rolul motivației în dinamica personalității (R. S. Woodworth, A. H. Murray, G. W. Allport, J. Nuttin etc.) sînt prezentate în lucrările realizate de P. Fraisse și J. Piaget (51), precum și de B. K. Madsen (95). Un loc aparte îl ocupă R. Linton (93).

---

* Una din lucrările lui G. Murphy este intitulată *Human potentialities*, New-York, Basic Books, 1958.

Psihologia consideră personalitatea ca o structură * dinamică, deschisă, activă, în care motivația joacă un rol important. Cercetările de pînă acum evidențiază rolul hotărîtor al „motivației de creștere" ; trebuința de performanță (D. G. Mc. Clelland, J. W. Atkinson), de afirmare socială, de valorizare, sînt determinante pentru orientarea, structurarea și dinamica personalității.

Dinamica personalității se relevă în comportamentul individului, comportament dirijat de aspirație și ideal, de *proiect* și de efortul depus pentru realizarea lui. Așa cum arată G. A. Kelly (apud D. Bannister, 14. p. 422), „proiectele unei persoane sînt canalizate, din punct de vedere psihologic, de felul în care ea anticipează evenimentele". Proiectul are sens numai dacă se raportează la modalități noi de integrare, la viitoare acorduri ale EULUI cu LUMEA, exprimînd, în acest fel, atitudini prezente, dar și viitoare. Aspirațiile și idealurile, întemeiate pe proiect, dau deschidere personalității umane spre viitor. Așa explicăm de ce aspectele dinamice și de cristalizare a aspirațiilor, deși însoțesc viața individului, se evidențiază mai ales la vîrstele tinere. Ele sînt pregătite de întreaga dezvoltare a persoanei, astfel încît, prin raportarea la trecutul și prezentul acesteia, îi pregătesc viitorul.

Din perspectivă ontologică, omul, avînd capacitatea de a-și proiecta viitorul, de fapt, se proiectează pe sine **. Astfel, proiectul se întemeiază pe un anumit ideal social, în împrejurări socio-culturale date, cadru în care persoana își proiectează scopurile, dar și mijloacele concrete de realizare a acestora. Rezultă că nivelul la care se raportează

---

* „... o structură este un sistem de transformări ; în calitatea sa de sistem, comportă existența unor legi ... Într-un cuvînt, o structură cuprinde trei însușiri : de totalitate, de transformare și de autoreglaj" (126, p. 7).

** Sînt numeroase lucrările care fundamentează problema (11 ; 12 ; 13 ; 66 ; 68 ; 73 ; 141 ; 166 etc.). Semnalăm aici și lucrarea lui E. Faure (49).

J. P. Sartre formulează ideea omului-proiect : „Acest proiect al sinelui, întrucît este totalitatea ființei mele, exprimă alegerea mea originală în circumstanțe particulare ... proiectul original al unuia pentru sine nu poate viza decît ființa proprie ... el nu se distinge, real, de ființa pentru sine". Iar J. Lyotard spune că : „Eu nu sînt un obiect ci un proiect ; eu nu sînt numai ceea ce sînt dar încă și ceea ce trebuie să fiu, ceea ce vreau să fi fost și să devin" (130, pp. 558—559).

un individ este determinat, în mare măsură, de condițiile sociale concrete în care trăiește și se dezvoltă. Contextul social determină orientarea, conținutul și intensitatea aspirațiilor, datorită unor „presiuni sociale". Trebuința de performanță, de autodepășire, de perfecționare continuă, „aspirația spre competență" (J. Bruner) explică acest fapt. De asemenea, factorii sociali ca : obiceiurile, tradițiile, moravurile, organizarea socială, valorile (științifice, artistice, culturale, morale), idealurile colectivităților au o influență foarte puternică asupra procesului de constituire a aspirațiilor. Ca elemente de proiecție a personalității, aspirațiile se raportează la un anumit mod de viață (dorit) și depind, probabil, și de un anumit nivel de viață * ; în acest caz, fundamentală este raportarea individului la valorile promovate de societate (clase sociale, grupuri, familie) și la ierarhia acestor valori (10, 32, 86, 178).

Evantaiul posibilităților pe care le ia în considerare individul și alternativele la care el se proiectează introduc o anumită nesiguranță subiectivă, care poate genera stresul de incertitudine. Gradul de certitudine se obține prin angajarea efectivă în acțiune, prin realizarea treptată a scopurilor, prin armonizarea intereselor individuale cu cele sociale. Din acest motiv, trebuie să considerăm aspirațiile ca forme de participare activă la viața socială, de aderență la valorile culturii, contribuind astfel atît la consolidarea anumitor structuri ale acesteia, cît și la reînnoirea ei, prin „afirmarea cît mai deplină în viața socială a capacităților fiecăruia, împlinirea multilaterală a personalității umane, valorificarea plenară a talentelor, a aptitudinilor și inițiativei creatoare a oamenilor muncii" (1, p. 141).

În plan axiologic, dimensiunea temporală este determinantă, deoarece deschide raza de proiecție a personalității umane, permițînd înțelegerea particularităților dinamicii proiectelor umane la diferite vîrste (17 ; 58 ; 97 ; 99 ; 119 ; 134). Iar proiecția realizată la diferite niveluri — al dorințelor, speranțelor, așteptărilor, împlinirilor — conturează un sens numai dacă angajează întreaga personalitate în „elaborarea" proiectelor, în stabilirea unui „plan" de viață.

* Conceptele „mod de viață" și „nivel de viață" sînt, pentru cercetători, încă necorespunzător definite, datorită complexității problemelor pe care le implică.

Elaborarea proiectului are ca fundament imaginea de sine, cu referire specială la atitudinea față de sine *(self)* *. Prin mecanismele autocunoașterii, autoevaluării, prin autovalidare se instalează stări psihologice complexe ca : autoacceptarea, autoprețuirea, sentimente de satisfacție, optimismul. Actualizarea posibilităților de care poate fi conștientă persoana îi determină comportamentul de o asemenea manieră, încît să nu se infirme părerea despre sine. Nivelul posibilităților (inteligenței, aptitudinilor etc.) și nivelul de motivare psiho-socială sînt cele două mari coordonate ale planului de viață ; noi considerăm însă că individul mizează mai ales pe potențialitățile sale, care pot sau nu să se releve în viitoarea desfășurare a vieții lui concrete **. În acest sens, ansamblul aspirațional devine central pentru studiul motivației psihosociale și pentru înțelegerea diferitelor manifestări comportamentale.

Parte integrantă a sistemului motivațional, aspirațiile, organizîndu-se la rîndul lor în structuri care au o geneză, dinamică și particularități specifice de exprimare în sfera comportamentului, devin indicatori suficient de stabili, care pot descrie o personalitate, avînd totodată o anumită valoare predictivă. Comportamentul, adecvat sau nu la situațiile în care poate fi plasată o persoană la un moment dat, exprimă, de fapt, trăsăturile de personalitate și se apreciază în funcție de exigențele, normele și valorile sociale.

În fixarea aspirațiilor, individul are tendința de a-și menține valoarea socială a Eului, considerația propriei per-

* Conceptul de *self* cuprinde atitudini ca : *self-satisfaction, self acceptance, self-esteem, self-regard* (75, pp. 139—178).

** Teoria deciziei fundamentează problema prin postularea unei strategii în care „jocul contra naturii" și „jocul contra sine" conferă caracterul probabilistic al șanselor (22 ; 133). Desigur, însăși viața unui om are un caracter probabilistic, în funcție de numeroase determinări interne și externe. Este normal, deci, ca manifestarea reală a potențialităților să se supună legilor probabilității. E. Fromm (55) corelează conceptul de potențialitate cu cel de probabilitate, descriind potențialitatea primară ca o virtualitate actualizată în condiții normale și potențialitatea secundară ca una ce se actualizează și se manifestă în condiții anormale și patogene. În plan psihologic, vorbim despre „Gradul încrederii raționale" (Keynes), exprimată printr-o „valoare de așteptare" care indică probabilitatea, într-un sistem certitudine/incertitudine, referitoare la un eveniment, fapt, proces etc. Problema este amplu discutată în lucrarea lui K. Popper (133, pp. 166—167).

soane. În acest caz, statuturile și rolurile sociale (prezente și proiectate) sînt determinante. Personalitatea se formează într-un anumit context social, printr-un amplu sistem dinamic de aprecieri și autoaprecieri. În general, fiecare om își formează o idee despre locul pe care îl ocupă în structurile sociale și de muncă în care se integrează, urmărind să facă o bună impresie prin realizările sale. El cîștigă sau pierde, pe măsură ce are succes sau insucces, din aprecierea de sine ; prin compararea cu cei din jur, *simte* că a cîștigat sau a pierdut din poziția sa în grup. Atitudinile față de succese sau insuccese indică gradul de organizare a personalității, nivelul de adaptare la mediul social : „Adaptarea-neadaptarea se transformă în plan psiho-social în succes-insucces" (118, p. 102).

Ca elemente proiective și prospective, aspirațiile nu pot fi judecate decît raportîndu-le la personalitate, cu tot ce are ea specific uman, relevîndu-se în efortul de ridicare a Eului, de actualizare a potențialităților în plan social.

3. CONCEPTUL DE ASPIRAȚIE. NIVELUL DE ASPIRAȚIE. ASPIRAȚIA PROFESIONALĂ

Conceptul de aspirație are rădăcini adînci în cultură. Circumscris problematicii omului, „condiției umane", el reflectă efortul diferitelor sisteme filosofice de a explica „esența umană" și de a propune un tip „ideal" de personalitate *.

* Filosofia marxistă (102, p. 579) propune conceptul de „om total", ca element fundamental al proiectului societății comuniste. O asemenea personalitate, multilateral dezvoltată, se caracterizează printr-un echilibru armonios al însușirilor imanente persoanei integrate social, valorizîndu-se prin actul creației, în care își găsește sensul și justificarea. Filosofia marxistă realizează astfel o sinteză superioară a curentelor de gîndire care abordează problematica tipurilor ideale de personalitate. Discuțiile din filosofia nemarxistă contemporană referitoare la rolul și rostul omului în lume sînt numeroase. Alături de o serie de gînditori cunoscuți, precum M. Heidegger, J. P. Sartre, M. Dufrenne, H. Marcuse ș.a., semnalăm, în acest context, și contribuțiile aduse de L. Sève (156).

Cercetarea experimentală a aspirațiilor s-a impus în ultimele cinci decenii, mai întîi din perspectiva psihologiei (școlară, socială, genetică, medicală, industrială) și mai tîrziu din perspectiva sociologiei, psihiatriei, etnologiei, literaturii etc.

În ansamblu, cercetările de pînă acum au reliefat aspecte importante ale implicării aspirațiilor în structura și evoluția persoanei integrate social. Au fost studiate probleme ca : nivelul de aspirație în condițiile succesului sau insuccesului într-o activitate ; raportul dintre nivelul de aspirație și diferite trăsături de personalitate, inteligență, temperament etc. ; nivelul de aspirație în condiții de competiție, frustrare, risc ; rolul aspirațiilor în activitatea școlară, în procesul de alegere a studiilor sau profesiunilor ; rolul aspirațiilor în procesul de integrare a individului la normele grupului ; aspirațiile diferitelor grupuri sau colectivități umane ; nivelul de aspirație și raporturile acestuia cu handicapul fizic sau intelectual, boală psihică etc. De asemenea, au fost conturate, prin cercetare, concepte ca : aspirații profesionale, morale, estetice, politico-ideologice surprinzîndu-se, în acest fel, structuri aspiraționale și tipuri comportamentale specifice. În psihologie, problematica aspirațiilor debutează cu cercetările echipelor conduse de Kurt Lewin, mai întîi în Germania și apoi în S.U.A.

Definirea conceptului de *nivel de aspirație* s-a realizat, de la început, prin raportarea la scopuri și sarcini (activități). Astfel, într-o activitate determinată, nivelul rezultatelor pe care subiectul îl vizează și crede că-l va atinge, spre care tinde (care este dorit) constituie nivelul său de aspirație — *Anspruchsniveau* *. Prima definiție o dă F. Hoppe (78), arătînd că nivelul de aspirație este : „Așteptarea, scopul, pretențiile persoanei față de realizările sale într-o activitate ulterioară". Autorul a demonstrat, pe cale experimentală, că nivelul de aspirație se modifică în funcție de succesul sau insuccesul din activitatea pe care o desfășoară un individ. S-a pus în evidență faptul că subiecții își consideră rezultatele ca pe un succes sau un insucces numai dacă acestea se plasează într-o anume „zonă" de activități, conturîndu-se astfel ipoteza dependenței nivelului de aspirație de natura și importanța sarcinii, precum

* *Anspruchsniveau* — nivel de pretenție, de exigență, a fost tradus prin termenul de nivel de aspirație *(level of aspiration, niveau d'aspiration)*.

și de aptitudinile, capacitățile, posibilitățile și potențialitățile subiectului. Această problemă rămîne mereu actuală pentru studiul comportamentului persoanei în cele mai diferite activități și situații în care poate fi plasată la un moment dat. De asemenea, studiul realizat de F. Hoppe a evidențiat diferențe individuale, dar și strategii în fixarea nivelului de aspirație. A fost posibilă, astfel, integrarea aspirațiilor în descrierea structurii și dinamicii personalității.

J. D. Frank, organizînd experiențe în sensul cercetării realizate de F. Hoppe, modifică tehnica și ajunge la concluzia că : „Nivelul de aspirație este nivelul performanțelor viitoare, într-o activitate familiară, pe care individul în mod explicit consideră că o va realiza, cunoscînd nivelul performanțelor sale anterioare în aceeași activitate" (53). Definiția dată de J. D. Frank, ca una de lucru, operațională, a inspirat majoritatea cercetărilor de mai tîrziu. Important este faptul că a fost posibilă calcularea unui indicator statistic, „diferența de scop", căruia i s-a dat o semnificație psihologică, întrucît prezintă o anumită generalitate și stabilitate a comportamentului persoanei care își fixează niveluri de aspirație în diferite activități. Posibilitatea constituirii unei tehnici standardizate, facilitată de definiția lui Frank, a impulsionat cercetările, însă definițiile ulterioare * nu diferă mult de cele propuse de Hoppe și Frank.

* Acestea pun accentul pe scop, pe sarcini sau pe rezultat. Relația dintre elemente, ca „scopul și atitudinea propensivă reflectînd tendința atingerii scopului" (22, p. 85), este cel mai adesea evocată. Pentru exemplificare, redăm cîteva definiții des utilizate în psihologia aspirațiilor.

Pentru P. Fraisse (52, p. 280) nivelul de aspirație este „rezultatul scontat de o persoană înainte de execuția unei activități" ; R. Lafon (85, p. 53) : „comportament de tensiune către un scop situat de subiect, la un nivel mai mult sau mai puțin înalt, cînd acesta își propune să reînceapă o sarcină susceptibilă de învățare" ; B. Mc. Candless (105, p. 410) : „Cît de bine un individ dorește să îndeplinească o sarcină în viitor, comparat cu cît de bine a făcut-o el în trecut" ; C. Morgan (108, p. 635) : „nivelul la care o persoană își stabilește anumite scopuri" ; P. Popescu-Neveanu (129, p. 156) : „nivelul pe care subiectul dorește și voiește să-l atingă, este dimensiunea scopurilor și revendicărilor sale, considerate într-o accepțiune foarte generală" ; I. Radu (135, p. 74) : „scopul pe care subiectul apreciază că-l poate atinge" ; F. Robaye (144, p. 18) : „scopurile pe care subiectul își propune să le atingă într-o activitate sau sector de activități în care se află angajat... profesional, social, intelectual".

F. Robaye reușește să pună în evidență, în plan experimental, două niveluri de proiectare a personalității. Autorul diferențiază nivelul de aspirație — ca fiind „nivelul de desăvîrșire pe care subiectul speră să-l atingă într-o perspectivă mai mult sau mai puțin apropiată, în domenii care angajează întreaga sa viață" — de *nivelul de expectație,* semnificînd „gradul de succes pe care individul se așteaptă să-l obțină într-o sarcină definită care îi este imediat prezentată" (144, p. 196). Rezultă că cercetările au cuprins, în același timp, două caracteristici ale personalității, desemnate prin noțiunea de nivel de aspirație, sau, mai exact, cercetările s-au referit la ceea ce F. Robaye numește nivel de expectație. Metodologic, problema a fost reflectată inițial de cercetările efectuate de Frank, Festinger și Gould în legătură cu formularea întrebărilor de către experimentator și cu interpretarea acestora de către subiect. Desigur, sînt interesante de studiat cele două variabile, pentru a judeca nu numai nivelul de proiectare al scopurilor, ci și importanța acestora în activități reale, care angajează viața individului, viitorul lui social. În această direcție se înscriu cercetările aspirațiilor din perspectivă interdisciplinară.

Complexitatea fenomenului aspirațional este relevată și de următoarea definiție : „Aspirație, năzuință, structură motivațional-finalistă, *tendință conștientizată cu o cotă valorică crescută de performanță și autorealizare* (s.a.), angajare afectiv-voluntară focalizată valoric, prezentînd aspect de proiectare ideală" (130, pp. 67—68). Rezultă că aspirațiile au un rol hotărîtor în formarea și dezvoltarea personalității și constituie parametrii capabili s-o descrie, astfel încît se poate spune că „Aspirațiile exprimă personalitatea întreagă a individului așa cum ea s-a format în societate" (26, p. 23).

Din perspectiva acțiunii umane, desfășurînd activități (de învățare, de muncă etc.), scopurile omului vizează anumite rezultate, care îi confirmă sau nu capacitățile și investițiile de inteligență, afective, de efort. În același timp, parcurgînd anumite etape, „structuri de scopuri", individul ocupă poziții sociale și etalează comportamente specifice.

Cercetările au pus în evidență diferențe specifice în ceea ce privește cîmpul de exprimare a aspirațiilor. Se vorbește astfel, despre aspirații profesionale, politice, știin-

ţifice, morale, estetice, în planul relaţiilor interpersonale, al vieţii de relaţie, deoarece „aspiraţia este implicată peste tot unde este vorba de viitorul profesional al omului, de «mişcarea» sa în sistemul sarcinilor, funcţiilor şi posibilităţilor sociale, pe scurt, de desfăşurarea ascendentă a «biografiei» sale ocupaţionale, morale şi sociale" (62, p. 119).

Aspiraţiile profesionale, cum este şi firesc, au fost amplu studiate, deoarece sînt dominante în sistemul aspiraţional ca întreg şi au o importanţă particulară în procesul de formare profesională a unui tînăr, în activitatea profesională propriu-zisă. Validarea aspiraţiilor profesionale, la orice nivel de calificare, se obiectivează în actele de creaţie. Explicăm, astfel, de ce creativitatea se instituie ca o trăsătură fundamentală a personalităţii umane. Actele creatoare validează vocaţia unui individ, îl validează ca pe o personalitate „într-un fel vectorizată" (J. Drevillon). Vocaţia angajează personalitatea spre un domeniu în care persoana se va afirma plenar şi îşi va împlini aspiraţiile. C. Rădulescu-Motru (142), concepînd munca în adevărata ei semnificaţie ontologică, acordă un rol hotărîtor vocaţiei în procesul de organizare a personalităţii ; în acelaşi timp, omul de vocaţie este considerat ca o personalitate a cărei creaţie se dovedeşte a fi condiţionată de un ansamblu de factori individuali şi sociali.

Ca fenomene specifice de proiectare a dorinţelor, de realizare profesională a unui individ în plan social, aspiraţiile relevă maturitatea persoanei în a-şi asuma sarcini şi responsabilităţi faţă de viaţă.

Definite ca „ . . . ansamblu interfuncţional de tendinţe introgene socializate, care impulsionează subiectul spre realizarea «modelului» ales" (25, p. 161), aspiraţiile profesionale se reflectă şi se întemeiază pe studiul atent al diferitelor aspecte care conduc la integrarea socială eficientă prin profesiune. Probleme ca : statutul social al profesiunii, nivelul de pregătire profesională, condiţiile de formare şi perfecţionare profesională, criteriile de selecţie şi promovare, condiţiile concrete de lucru, regimul de muncă etc. sînt factori importanţi, deoarece „aspiraţiile profesionale sînt legate de diverse variabile economice, culturale şi sociale" (44, p. 177).

Interesul, competenţa, randamentul — factori care exprimă gradul implicării persoanei în activitate — instalează sentimente de satisfacţie-insatisfacţie profesională.

Aceste trăiri validează sau nu aspiraţiile profesionale, investiţia de inteligenţă şi pasiune, obiectivîndu-se în nivelul de integrare profesională. Din acest motiv, succesul sau eşecul profesional se referă la adecvarea aspiraţiilor, la posibilităţi şi potenţialităţi, exprimă evoluţia reală a individului şi, la un anumit nivel, „consistenţa internă" (51, p. 54), echilibrul personalităţii.

În general, succesul profesional este condiţionat de : a) adecvarea capacităţilor, aspiraţiilor, atitudinilor şi aptitudinilor persoanei cu profesiunea aleasă ; b) accesibilitatea sistemului de recrutare, selecţie, pregătire (formare) şi perfecţionare profesională ; c) ambianţa muncii (relaţiile interpersonale, nivelul cooperării în muncă) ; d) condiţiile concrete în care se desfăşoară munca.

Succesul profesional, ca indicator de integrare profesională, considerat ca un rezultat al raportului dintre nivelul aspiraţiilor şi nivelul performanţelor, poate fi privit ca un indice de adecvare a omului la condiţia sa *(homo faber)*.

Considerînd că procesul de integrare socială prin profesiune nu se instituie ca problemă o dată cu plasarea unei persoane la un anumit loc de muncă, ci începe cu preocupările explicite ale unui om pentru viitorul său profesional (deci înainte de actul opţiunii profesionale), putem explica atitudinile negative faţă de muncă ale unor tineri, refuzul de a opta pentru o profesiune (dar nu şi pentru anumite tipuri de activităţi sau ocupaţii), amînarea opţiunii, „lipsa" de ideal, „contraidealul", atitudinile refractare faţă de muncă, de lumea profesiunilor. Toate acestea sînt argumente care pledează pentru considerarea integrării profesionale dincolo de cadrul real, strict al muncii propriu-zise.

4. ASPIRAŢIE ŞI EDUCAŢIE

„Scopul educaţiei este de a permite omului să fie el însuşi, de «a deveni», a se remodela continuu" (49, p. 32). În această idee se înscriu şi măsurile de perfecţionare şi modernizare a învăţămîntului de toate gradele.

Relaţia aspiraţie-educaţie este, în ansamblul şi determinantele sale, o problemă a psihologiei sociale şi se re-

feră, pe de o parte, la obiectivele și eficiența muncii instructiv-educative, iar pe de altă parte la individ, care trebuie să opteze între limitele angajării sau alienării. Din acest motiv, aspirațiile constituie un factor de presiune asupra ofertei de educație. Manifestîndu-se ca un domeniu bipolar, sistemul de învățămînt trebuie să răspundă atît cerințelor sociale (prezente și viitoare), cît și aspirațiilor relevate de reprezentările și imaginile indivizilor, exprimate prin cererile de educație. Relația ofertă-cerere de educație este o problemă cheie pentru fiecare individ, în „perspectiva temporală", pentru că vizează dezvoltarea personală, imaginea de sine, statuturile și rolurile viitoare, astfel încît „... adolescenții consacră viitorului lor eforturile de gîndire ; de analiză și evaluare a posibilităților și probabilităților raportate la aspirațiile personale și cerințele sociale" (136, p. 235). În sensul modern al educației, al democratizării reale, în fapt, a sistemului de învățămînt, aspirațiile exprimă necesitatea asigurării unui maximum de educație pentru maximum de tineri, pentru „... a da fiecărui individ posibilitatea dezvoltării libere a aptitudinilor și gustului său" (I. Carlsson, apud E. Faure, 49, p. 60).

În aceste condiții, apariția, menținerea și educarea, realizarea aspirațiilor corespunzătoare posibilităților reale, aptitudinilor, sistemului atitudinal-valoric și, mai ales, potențialităților individului, corespondența lor cu deziderate sociale constituie direcții definitorii pentru întreaga muncă educativă. Rezultă că modalitățile de intervenție educativă trebuie să se refere la posibilitățile educației în general, dar și la acțiuni specifice, pentru consolidarea sistemului aspirațional al tinerilor și pentru corectarea acestuia în situații ce contrazic realitatea dată. E. Faure consideră că educația trebuie să ajute individul să treacă de la „autodidaxia asistată" la formarea „aspirației la autodidaxie", în ideea că omul este nevoit să învețe toată viața. Problematica educației permanente justifică această orientare. O. Bădina privește autoeducația ca pe o posibilitate de corelare adecvată a raportului aspirații-necesități sociale. Referindu-se la „Tineretul văzut în prespectiva anului 2000", arată că „și în viitor între nivelul aspirațiilor pe care și le fixează tînărul și condițiile concrete de realizare a acestor aspirații va exista un anumit dezacord. Nivelul de aspirații, dorințele individului depășesc de cele mai multe ori posibilitățile concrete de înfăptuire a acestora. Una din misiunile delicate și dificile ale autoeducației va fi, și în viitor — mai ales în condițiile creșterii posibilităților materiale și spirituale ale individului — menținerea acestui echilibru la un nivel optim la care aspirațiile prea înalte să nu devină factori dezadaptativi, iar atunci cînd acestea sînt prea coborîte să nu determine automulțumire și apatie" (16, pp. 245—246).

Sînt situații în care apar contradicții între necesitățile obiective ale dezvoltării social-economice dintr-o etapă istorică dată și structurile comportamentale și aspiraționale ale tinerilor *. Noutatea, conservatorismul, tradițiile, prejudecățile cu privire la valorile sociale, culturale, morale etc., dinamica și statutul profesiunilor, transformările sociale în ansamblul lor, ritmul dezvoltării social-economice, nivelul de viață se pot constitui în factori ce distorsionează procesul de acordare a aspirațiilor la realitățile sociale care se relevă individului. Problemele sînt numeroase, dar „oricare ar fi situația, percepția pe care tinerii de azi o au despre ei înșiși și despre viitorul lor poate avea incidențe serioase asupra perspectivelor tuturor colectivităților umane" (104, pp. 122—123). Democratizarea învățămîntului, cererea crescută de educație, prelungirea studiilor școlare, revoluția științifică și tehnică, urbanizarea etc. impun reevaluări de fond în sistemul aspirațional. De exemplu, se remarcă faptul că „Aspirația generală a părinților este astăzi de a dori pentru copiii lor o educație superioară celei pe care au primit-o ei" (49, p. 78). La rîndul lui, H. Salvat arată că „... aspirațiile sociale ale părinților pentru copii sînt pozitive" (152, p. 83). Mobilitatea socioprofesională demonstrează aceste aspecte (15 ; 16 ; 28 ; 33 ; 34 ; 58 ; 97 ; 99 ; 132 ; 137 ; 149). La un moment dat, apar contradicții între capacitățile, posibilitățile, interesele, profesiunile și aspirațiile indivizilor și cîmpul de realizare oferit de societate. G. Berger (19, p. 89) numește acest aspect „inadaptarea consecutivă calificării excesive" în timp ce „familia îl stimulează pe copil să obțină performanțe ridicate" (87, p. 61). Rezultă, de aici, necesitatea ca prin educație să se cultive în rîndurile ti-

* Uneori piramida aspirațiilor tineretului școlar nu este în concordanță, ca orientare, cu cerințele reale ale forței de muncă pe diferite niveluri de instruire și calificare (58, p. 244), numeroase cercetări confirmînd această situație (15 ; 16 ; 79 ; 152).

neretului aspirații și interese realiste, care să se înscrie în direcția intereselor și aspirațiilor colectivității în care trăiesc și învață, realizîndu-se, în acest fel, valorificarea și valorizarea individului, afirmarea plenară a personalității sale.

Promovarea unor concepții privind educația pentru viitor și educarea în spiritul creativității * implică reevaluări de fond ale procesului de modernizare a învățămîntului și, implicit, de constituire a sistemelor aspirationale ale tineretului. Pornind de la aceste realități, învățămîntul își asumă explicit sarcini de formare și pregătire a tineretului. „Învățămîntul trebuie să asigure educarea tinerei generații în spiritul concepțiilor revoluționare, pregătirea temeinică a tineretului pentru muncă și viață, pentru a fi un participant activ la edificarea socialismului și comunismului (5. p. 15). Relația dintre educație și dezvoltare ajunge astfel deosebit de strînsă, exprimată în ideea că „educația, nivelul de instruire al populației devin din ce în ce mai mult condiții esențiale ale dezvoltării societăților . . ." (120, p. 26).

Unele dorințe, aspirații (profesionale, în mod deosebit) ale tinerilor sînt realiste, altele necesită o susținută muncă de consolidare, corectare, canalizare în direcția împlinirii personalității, a afirmării acesteia în viața socială. Realizarea aspirațiilor generează sentimente de mulțumire, de satisfacție, de încredere în forțele proprii, instaurează optimismul ; dimpotrivă, nerealizarea lor constituie o sursă de nemulțumiri, de dezadaptare la condițiile concrete de viață, mergînd pînă la alienarea individului. Eșecul școlar, o pregătire școlară sau profesională deficitară, o orientare școlară sau profesională greșită, lipsa unor capacități sau aptitudini, competiția etc. au consecințe și rezonanțe personale puternice asupra individului. Sînt numeroase *studii care conchid că* „tentativele de integrare profesională ale unui procent însemnat dintre tinerii absolvenți de liceu se soldează cu eșecuri dureroase" (74, p. 62).

---

* Ne referim în mod deosebit la ideile promovate de G. Berger (19), Chombart de Lauwe (26 ; 27), M. Herivan (74), P. Lengrand (89), M. Bow (104), G. Mialaret (106), E. Păun (120), B. Schwartz (153), B. Suchodolski (161). Remarcăm și preocupările susținute pe plan mondial pentru realizarea taxonomiei obiectivelor educaționale.

Problemele expuse justifică și impun măsuri ferme de pregătire optimă a elevilor și de orientare socială, integrală — în care orientarea școlară și profesională ocupă un loc definit — prin întreaga activitate educativă. Asistența psihologică și pedagogică a elevilor, prin intermediul școlii, trebuie să creeze condiții optime pentru dezvoltarea firească a fiecărui individ, în vederea celei mai bune valorizări sociale (35, 39, 84, 96, 120).

În procesul instructiv-educativ cadrele didactice pot acționa, în cunoștință de cauză, eficient, dacă au informații privind aspirațiile, interesele, scopurile care îi angrenează pe tineri în activitate. Niciodată studiul aspirațiilor nu-și va pierde din importanță, ci va constitui o problemă mereu actuală, care va trebui reluată cu fiecare generație tînără. În acest caz, rolul profesorului este determinant : „Atîta vreme cît pedagogul nu ține seama de impulsurile, dorințele, interesele și aspirațiile copilului și nu caută sau nu știe să le influențeze și orienteze într-o direcție constructivă, activitatea sa profesională nu numai că va fi stînjenită, dar poate deveni periculoasă" (147, p. 248).

Relația aspirație-educație este determinată de o multitudine de factori de care trebuie să se țină seama în fundamentarea conceptului de modernizare a învățămîntului. Din perspectiva conducerii științifice a societății, cercetarea aspirațiilor oferă factorilor de decizie date revelatoare, semnificative, care trebuie să stea la baza măsurilor concrete de rezolvare a problemelor tineretului. Însăși UNESCO, dezbătînd obiectivele pentru anii 1984—1985, și-a propus, între sarcinile sale, și „promovarea unei educații care să asigure afirmarea indivizilor, să-i pregătească să participe la schimbările produse în societatea în care trăiesc și să permită valorificarea potențialului lor de inteligență, energie și talent" (104, pp. 137—138).

Activitatea educativă, cu largă deschidere spre viitor — pentru că „a educa înseamnă a munci pentru viitor" (106, p. 37) —, poate fi privită ca o acțiune profund umanistă numai dacă valorifică potențialitățile individului, dacă îi deschide perspective reale de valorizare socială prin actele de creație, dacă, implicit, se întemeiază pe aspirație.

5. PARAMETRII DE OBIECTIVARE A ASPIRAȚIILOR PROFESIONALE

Aspirațiile se exprimă adecvat prin statut — rol și opțiuni, coordonate care angajează personalitatea cu tot ceea ce are ea specific uman. În același timp, aspirațiile organizează personalitatea, în sensul implicării în activitate, astfel încît proiectele să devină realizări, cu răsfrîngeri favorabile asupra persoanei, a rolului și rostului ei în lume.

A. RELAȚIA STATUT-ROL

În procesul de integrare socială, sistemul aspirațional reprezintă un instrument util pentru persoana angajată în eforturile de dobîndire a anumitor statuturi și roluri. Motivarea proiectivă este factorul principal care susține comportamentul și activitățile prezente ale unui individ în vederea dobîndirii unor noi statuturi, calitativ superioare celor existente.

Statutul exprimă persoana ca membru al societății, cu drepturile și îndatoririle ei, o definește social. Potrivit definiției lui G. Gurvitch (69, p. 343), statututl social reprezintă ansamblul comportamentelor pe care o persoană le poate aștepta în mod legitim de la ceilalți indivizi. Rolul, în schimb, se referă la ansamblul comportamentelor pe care ceilalți indivizi le așteptă în mod legitim de la o persoană cu un anumit statut, incluzînd atitudinea, valorile și comportamentul prescrise de societate oricărei persoane și tuturor persoanelor care ocupă un anumit statut (93, p. 111). Rolul semnifică îndeplinirea statutului, aspectul dinamic al acestuia, fiind indisolubil legat de personalitatea celui în cauză. În îndeplinirea rolului, individul realizează un echilibru între ceea ce dorește și ceea ce este posibil să facă (62, p. 112).

Pe parcursul procesului de edificare a personalității, individul aspiră spre anumite statuturi (profesional, științific, educațional, valoric, familial, moral, artistic etc.), fapt ce îl angajează în procesul de îndeplinire a rolurilor pe care le are la un moment dat. Elevul, de pildă, își în-

deplinește sarcinile în conformitate cu statutul său aferent, în măsura în care realizările obținute îl îndreptățesc să aspire (spere) la un nou statut. Noul statut (de student, de exemplu) este perceput de fostul elev de liceu ca o satisfacție personală, conferindu-i noi roluri. Desigur, gradul de satisfacție rezultă din poziția individului în grupul din care face parte, deci se raportează la anumite scale de referință. Este frecventă situația în care relațiile interpersonale impun restructurări motivaționale (scopuri, aspirații) și modificări în structura personalității, pentru ca statuturile și rolurile unui individ să corespundă cît mai bine modelelor (*pattern*) și cerințelor respectivei colectivități din care face parte.

La vîrstele tinere, preocuparea pentru dobîndirea de noi statuturi este acută și, uneori, dramatică. În această perioadă, indivizii sînt conștienți de faptul că ocupă statuturi de tranziție, provizorii și fluctuante, dar necesare. Deși rolurile nu sînt totdeauna clare și adecvat exprimate, se mizează pe viitor și se ia cu asalt întregul sistem de statuturi, cel puțin în termeni de dorință. Se aspiră la studii, ocupații și profesiuni, dar și la valori, cultură, relații interpersonale, fericire, dragoste, sănătate etc. Performanțele anterioare (care pentru tineri au semnificații ambigue, datorită potențialităților pe care contează ei), însușirile personalității, mediul cultural în care trăiesc sînt tot atîția factori care-i determină pe tineri să înfrunte viitorul, în maniere particulare, în fapt, să-și proiecteze statuturi dezirabile, apte să le exprime aspirațiile.

Procesul de edificare a personalității, efortul permanent de „a fi", de „a deveni", se exprimă cel mai clar în aspirația omului de a-și depăși statutul, în general, statutul profesional, în special. Componenta profesională a personalității individului exprimă dialectica raportului realposibil, dintre ceea ce sîntem și ceea ce dorim să fim, în fapt dintre ontologic și axiologic, deoarece indivizii și colectivitățile umane își cristalizează și valorifică aspirațiile, le acordă importanță, în mod deosebit, în activitățile pe care le desfășoară.

Statutul profesional exprimă poziția omului față de muncă și valorile ei, față de sistemul calificării și al specializării sub aspectul recrutării, pregătirii și perfecționării profesionale, mai exact, exprimă raportarea individului la valorile culturii. De asemenea, statutul profesional

se referă la nivelul de solicitare a capacităților, a cunoștințelor, a aptitudinilor care se cer valorificate și valorizate mai ales prin actele de creație. Din acest motiv, este adevărat că „rangul social este în funcție de nivelul de instruire" (Labani, apud 49, p. 127). Exercitarea unei profesiuni conferă individului cel mai important rol social, dă sens vieții lui, îi stabilește statutul existențial *.

Activitatea profesională se instituie ca un instrument principal în formarea, afirmarea și dezvoltarea personalității, deoarece corespunde nevoii de realizare, de performanță și generează sentimente de satisfacție față de rezultatele obținute. Pentru a servi cît mai bine formării personalității umane, este necesar însă „... să se acorde muncii, în teorie și fapte, adevărata sa valoare, adică aceea de activitate culturală, în sensul cel mai profund și cel mai autentic al acestui termen" (89, p. 68). Prin profesie omul își formează concepția generală despre lume și viață, își definește locul, sensul și scopurile vieții sale, își dezvăluie conținutul personalității, se definește pe sine. Cunoștințele, capacitățile, aptitudinile, interesele, atitudinile se întîlnesc în exercitarea unei profesiuni. Rezultă că profesiunea reprezintă mijlocul principal de realizare personală și de angajare socială, munca rămînînd criteriul de bază în aprecierea valorii unui individ.

Lumea profesiilor este practic nelimitată. Cu toate acestea individul, sub influența educației și culturii, operează o ierarhie valorică a profesiunilor, pe niveluri de calificare. Din acest motiv, aspirația profesională se prezintă și ca o deliberare între statuturi și roluri proiectate, dorite (58).

B. OPȚIUNEA PROFESIONALĂ

Opțiunea profesională, obiect a numeroase cercetări experimentale (25 ; 40 ; 58 ; 88 ; 119 ; 134), se prezintă ca un proces dinamic și complex, cu implicații sociale importante și cu adînci rezonanțe psihice la nivelul persoanei.

* Profesiunea dă sens vieții în măsura în care valorizează individul prin acte creatoare. Creativitatea este domeniul autentic de exprimare a demnității și excelenței umane. Actul creator permite omului să se regăsească, să se întîlnească cu sine, „să fie", să se exprime total, în deplină libertate.

Opțiunile și deciziile * sînt pregătite de întreaga activitate a individului, condiționate fiind de caracteristicile de personalitate, de nivelul de pregătire școlară, de nivelul de realizare atins, de un întreg ansamblu de factori sociali. Prilej de bilanț și perspectivă, opțiunile și deciziile constituie punți de legătură între trecut și viitor, care dau semnificație eforturilor depuse și estimează valoarea direcțiilor viitoare de realizare personală în plan social. Baza motivațională a opțiunilor cuprinde elemente de natură socială și individuală (99, p. 163), care se circumscriu componentelor : pragmatică, normativă, axiologică, prospectivă, mimetică, a căror importanță este diferită în funcție de nivelul aspirației, de vîrstă, sex, nivel de instruire, experiență de viață etc.

Noi interpretăm opțiunile ca parametri de exprimare (obiectivare) a aspirațiilor, datorită caracterului lor prospectiv și proiectiv subordonat idealului de viață. „Realizarea aspirațiilor depinde de libertatea alegerii" (26, p. 59) ; în acest caz, alegerea trebuie să reflecte capacitatea persoanei de a-și asuma sarcini și responsabilități față de viață, în așa fel încît aspirațiile și interesele sale să se armonizeze cu aspirațiile și interesele societății.

Toate alegerile se referă la alternative, deliberări între „viitori posibili" (P. Apostol). Astfel, „... deciziile alegerii sînt întotdeauna orientate de către valori și de către criterii determinate de scala valorilor" (163, p. 80). Ca modalități specifice de raportare la realitate, valorile devin funcționale (sînt asimilate, interiorizate, exprimate) sub influența culturii, prin intermediul educației, conducînd la conturarea unui anumit ideal de viață, în cadrul căruia idealul profesional are o însemnătate deosebită.

Aspirațiile sînt prezente pe parcursul întregului proces de formare profesională, proces în care se cultivă aptitudinea de a face proiecte și se proiectează modalitățile de realizare a acestora, cu respectarea condițiilor concrete în care va acționa individul. Din perspectivă praxiologică, „Proiectul de viitor are sens numai întrucît cuprinde un program de acțiuni imediat, constînd în organizarea condițiilor din prezent în așa fel încît să facă posibilă o anumită evoluție viitoare" (11, p. 64). Proiectul este adesea

* Din punct de vedere psihologic, opțiunile și deciziile fac parte din structura acțiunii.

o „sursă de conflicte interioare și de conflicte cu ceilalți" (27, p. 271), o „aventură calculată" care, de regulă, se întemeiază pe vocație.

Desigur, elevul se află într-o situație specială în drumul său spre formarea și realizarea profesională. El trebuie efectiv ajutat în procesul de alegere, pentru a evita alternativele cu o probabilitate mai mică de realizare (datorită caracteristicilor sale de personalitate sau a unor condiții sociale concrete). Ne referim în mod deosebit la domeniul orientării școlare și profesionale, în care cunoașterea aspirațiilor tineretului școlar reprezintă o necesitate obiectivă, menită să contribuie la sporirea eficienței acestei activități.

În general, opțiunea profesională se referă la acțiunea de alegere a unei profesiuni dintr-un registru profesional. Alegerea profesiunii este determinată de sistemul motivațional al persoanei (de natură axiologică, psihologică, cauzală etc.) și de sistemul valoric. Orientarea motivațională și orientarea valorică sînt cele două mari coordonate ale personalității umane (Parsons). Opțiunea profesională semnifică ierarhia pe care un individ o operează în sfera valorilor muncii, printr-un proces complicat de alegeri și respingeri. Important este ca opțiunea și decizia să fie rezultatul unei reflecții conștiente, libere și responsabile asupra alternativelor de acțiune.

Din perspectiva persoanei, deciziile sînt determinate de nivelul de maturizare psihosocială și de nivelul de informare (cunoaștere) asupra alternativelor la care se raportează, deoarece deciziile se prezintă ca o conjuncție între utilitatea scopului fixat și posibilitatea sa de realizare (101, pp. 117—120). Factori ca inteligența, aptitudinile și talentul, nivelul de motivare, caracteristicile temperamentale și caracteriale intră în diferite constelații, dar ponderea fiecăruia în parte nu poate fi egală în toate situațiile de alegere.

Enunțînd faptul că „orientarea trebuie să formeze un om capabil să-și aleagă singur profesia (autoorientarea)" (159, p. 130), explicităm conținutul orientării școlare și profesionale : pregătirea psihologică a persoanei în vederea opțiunii profesionale. Numai așa putem explica de ce libertatea alegerii se transformă în libertate de decizie și apoi în libertate de acțiune și realizare efectivă. Aceste trepte de libertate relevă esența omului ca ființă socială, stăpînă pe destinele sale. Raportîndu-se la alegeri, decizii

și acțiuni care determină, pe măsură ce se consumă, noi alegeri, decizii și acțiuni, toate vizînd scopuri (obiective, țeluri) de atins, aspirațiile exprimă eforturile personalității de a se integra activ, eficient, în structurile sociale. Aspirația se exprimă prin alegere, pentru că se raportează la scopuri, pentru că reflectă în conștiință consecințele și responsabilitățile ce decurg din acest act. Astfel, aspirația rezultă din anticiparea proiectivă și actualizarea anticipată a rezultatelor alegerii. Aspirația se obiectivează în decizie, dacă individul are conștiința potențialităților și posibilităților sale, dacă are conștiința că le poate valorifica și valoriza, dacă investește inteligență, pasiune și voință, deci desemnează gradul angajării personale în activitate.

CAPITOLUL II

FACTORII SISTEMULUI ASPIRAȚIONAL

Studiul factorilor care condiționează structura sistemului aspirațional prezintă un interes deosebit pentru munca instructiv-educativă, pentru activitatea de orientare școlară și profesională, pentru procesul de integrare în structurile sociale și de muncă, pentru adîncirea studiului problematicii omului.

Din motive de ordin metodologic, am grupat factorii ce conduc la formarea aspirațiilor * în trei categorii :

1 — factori de cunoaștere și autocunoaștere ;
2 — factori de personalitate ;
3 — factori sociali.

Desigur, includerea factorilor într-o categorie sau alta este dificilă și discutabilă. În același timp, ei pot intra, la rîndul lor, în anumite constelații, astfel încît ponderea fiecăruia în parte nu poate fi egală în toate situațiile aspiraționale.

1. FACTORI DE CUNOAȘTERE ȘI AUTOCUNOAȘTERE

În ultimă analiză, stabilirea unei aspirații implică un proces de evaluare, în care nivelul de dezvoltare intelectuală este hotărîtor. Așa se explică faptul că lucrările de

* În această lucrare ne-am propus în mod explicit să evidențiem, pe cale experimentală, anumiți factori care contribuie la formarea sistemului aspirațional al persoanei.

specialitate asupra nivelului de aspirație „studiază motivația pe planul activității conștiente și reale" (51, p. 22). Dezvoltarea personalității umane este însă un proces complex, de lungă durată, care urmează anumite legi și se bazează pe rolul „contradicțiilor interne" (150). Contradicția dintre aspirații și posibilități ocupă, în acest proces, un loc cu totul aparte. Cercetările fenomenului aspirațional din perspectivă interdisciplinară, dar mai ales din perspectiva psihologiei genetice și sociale au condus la ideea că „întreaga dezvoltare a omului se consumă în cadrul relației dintre aspirații și posibilități" (164, p. 382). În acest fel, descrierea personalității s-a nuanțat, iar motivația și-a definit mai clar locul în psihologie (60, 100, 110).

Este interesant de studiat relația dintre aspirații și posibilități (inteligență, aptitudini, capacități, potențialități) la diferite categorii de persoane (în funcție de vîrstă, sex, ocupații, handicapați fizic sau mintal, la persoane normale, la bolnavi cronici, hipertensivi, ulcerоși, bolnavi neuropsihici), deoarece echilibrul sau dezechilibrul relației exprimă stări psihologice cu adînci rezonanțe în structura și dinamica personalității. Distanțarea prea mare a aspirațiilor de posibilități (hiperdilatarea sau hipodilatarea aspirațiilor) perturbă sistemul motivațional. Aceste probleme au făcut obiectul a numeroase cercetări experimentale.

Raportul aspirații-posibilități se referă în primul rînd la capacitățile de cunoaștere și autocunoaștere. K. Lewin arată că „în cazul unei judecăți realiste, individul își va plasa speranța undeva în zona de frontieră a aptitudinilor sale" (92, p. 177). Interpretînd rezultatele obținute de colaboratorii săi prin analiza „teoriei valențelor rezultante", elaborată de K.S. Escalona, introduce termenul de „realism" pentru a explica probabilitatea subiectivă a succesului sau a insuccesului. Realismul se raportează la un evantai de rezultate pe o scală de valențe centrate pe nivelul 50—50. Se poate spune că probabilitatea subiectivă a succesului este invers proporțională probabilității de eșec. Desigur, nu în sens strict matematic.

Teoria „valențelor rezultante" confirmă și explică rezultatele cercetărilor experimentale. De exemplu, Gould (64), adresînd subiecților întrebarea „Ce veți face data viitoare ?" (într-o suită tipică de evenimente — K. Lewin), găsește trei grupuri de subiecți : a) cei ce își propun ca nivel de aspirație un minimum pe care încearcă (se străduu-

iesc) să-l depășească ; b) cei ce își fixează un maximum reprezentînd cota de care speră să se apropie (ei prevăd și posibilitatea unui insucces) ; c) cei ce își stabilesc nivelul de aspirație în jurul mediei performanțelor lor. K. Lewin interpretează aceste aspecte în termeni motivaționali, de tendințe, ca fapte psihologice, care exprimă trei strategii comportamentale în fixarea nivelului de aspirație (92, pp. 177—178) : a) tendința de a nu ridica nivelul de aspirație decît în anumite limite ; b) tendința de a fixa un nivel de aspirație cît mai (relativ) ridicat ; c) tendința de a fixa (ține) nivelul de aspirație în afara unei cote prea dificile sau prea facile. Implicațiile strategiei comportamentale în fixarea aspirațiilor sînt numeroase în ceea ce Lewin numește „spațiul de viață" al individului, deci, în sfera realizărilor intelectuale, profesionale, dar și în contextul asimilării valorilor care definesc o cultură.

Ca proces de judecată și evaluare, valoarea raportului aspirație-performanță depinde, după Frank (53), de forța relativă a următoarelor trebuințe ce definesc comportamentul : a) trebuința de a fixa (și ține) nivelul de aspirație cît mai sus posibil, indiferent de nivelul performanțelor ; b) trebuința de a evita eșecul, cînd eșecul este definit ca un nivel de performanță sub nivelul aspirației, independent de calitatea performanței ; c) trebuința de a face ca nivelul de aspirație să aproximeze nivelul performanțelor.

H. H. Anderson și H. F. Brandt (9) au emis ipoteza că relația dintre scop și performanța anterioară va fi diferită la elevii plasați la nivelul inferior în comparație cu cei plasați la nivelul superior pe o scală de performanțe. Examinînd 100 de elevi din clasa a V-a, din două școli (grup experimental și grup martor), ei au confirmat ipoteza, demonstrînd că cei care se plasau, prin rezultate, în ranguri inferioare își propuneau scopuri considerabil deasupra realizărilor anterioare, iar cei cu rezultate superioare își propuneau scopuri inferioare realizărilor obținute. Autorii validează rezultatele prin observația că elevii cu performanțe slabe au mereu în față cerințe școlare ce depășesc capacitățile lor, în timp ce „precauții" (realiștii) constituie grupa „indiferenților". Două sînt concluziile acestui experiment. În primul rînd, scopurile, sarcinile școlare nu sînt formulate (puse) de copii, ci de adulți (motivele învățării, prin urmare, nu sînt de natură internă, ci externă), autorii legînd acest aspect de igiena mintală, iar în al doilea rînd,

posibilitatea de autoapreciere a capacităților proprii este un proces evolutiv care necesită o anumită practică.

Raportul dintre nivelul de aspirație și inteligență este explicat de L. N. Munn (109) în sensul că persoana, pe baza experienței sale anterioare, interpretează fiecare rezultat ca un cîștig sau o pierdere a „stării sale" (*ego-involvement*), prin urmare, *ego-involvement*-ul și autoaprecierea preced, de fapt, fixarea nivelului de aspirație. Înțelegem, astfel, de ce D. Wechsler consideră inteligența ca un complex de factori intelectuali și nonintelectuali. T. C. Morgan (108) este explicit cînd arată că : „În general, oamenii au un nivel de aspirație mai ridicat decît nivelul posibilităților lor — cel puțin la persoanele normale". Performanța (*need Achivement*) determină și condiționează nivelul aspirației. Din perspectivă psihologică, problema este importantă. Raportarea individului la realizări, la performanțe, la zona anterioară, implică, în același timp, raportarea la ceea ce S. L. Vîgotski numește „zona proximă a dezvoltării" (177, pp. 318—321). Trebuința de performanță *(need Achivement)* determină și condiționează nivelul aspirației.

În general, rezultatele activității școlare sînt evaluate de profesori prin note și comunicate elevului și familiei acestuia, care le interpretează ca performanțe. În acest fel „Cunoașterea rezultatului acțiunii sau a încercărilor succesive prezintă o dublă funcție : una de informare ... și una de motivare" (135, p. 59). Nota are un rol de reglare și autoreglare a eforturilor, de control și autocontrol, determinînd noi performanțe și, implicit, noi aspirații.

Utilizînd tehnica nivelului de aspirație, M. Jucknat (81), pe baza studierii a 500 de elevi, ajunge la concluzia că cei buni la învățătură aveau un nivel inițial de aspirație ridicat, cei cu rezultate medii niveluri de aspirație medii, în timp ce elevii slabi la învățătură își fixau, în sarcini experimentale, niveluri de aspirație la capătul inferior sau superior al scalei (reacții atipice).

Constatări similare rezultă și din cercetarea efectuată de P. S. Sears (155), care a studiat nivelul de aspirație la elevi de 9—12 ani, în condiții școlare (citire, scriere, calcul aritmetic). Calculînd discrepanța (diferența de scop) dintre nivelurile de aspirație și posibilități, autorul constată că grupul cu insuccese școlare are discrepanțe (aspirații) pozitive ridicate, inflexibile și nerealizabile ; grupul cu discrepanțe pozitive joase (scăzute) este puternic integrat în

activitatea școlară și trăiește succesul ca efect al eforturilor proprii, elevii acestui grup sînt sociabili, energici, gîndirea lor e flexibilă, nu încearcă sentimentul eșecului în sarcini care le apar evident grele ; elevii cu discrepanță pozitivă înaltă, cu un puternic *ego-involvement* în activitatea școlară sînt sîrguincioși și perseverenți, dar se așteaptă și la insuccese (autorul constată că acești elevi sînt mai puțin sociabili, mai încordați, prezintă unele reacții neadaptative la condițiile școlare, au o gîndire mai degrabă inflexibilă, mai mult analitică decît sintetică) ; grupa cu discrepanțe negative este mai puțin omogenă.

Rolul factorilor de cunoaștere-autocunoaștere în formarea și consolidarea sistemului motivațional al persoanei și, în mod deosebit, în fixarea aspirațiilor școlare sau profesionale a fost evidențiat și de alte cercetări (25 ; 87 ; 111 ; 113 ; 119 ; 134 ; 176 ; 179 ; 181 ; 185). Concluzia generală este că, pe de o parte, performanța ca măsură a posibilităților elevului este un factor motivațional, anume „factorul cel mai important în determinarea trebuinței de performanță și a nivelului de aspirație . . .“ (87, p. 111), iar pe de altă parte, „aspirațiile devin factori de progres numai dacă dinamica lor este secondată continuu de dinamica performanțelor“ (134, p. 163).

Relația aspirații-posibilități prezintă anumite particularități atunci cînd se referă la diferite categorii de persoane (normale, dar în situații competitive sau de limită, frustrare, conflict, agresiune etc. ; normale, dar cu suferințe organice sau psihice cronice ; handicapați fizic sau mintal ; personalități accentuate etc.). În aceste cazuri putem presupune că nivelurile de aspirație și de performanță sînt afectate direct, pe de o parte, de factorii de cunoaștere și autocunoaștere, pe de altă parte, de factorii de personalitate care declanșează mecanisme compensatorii de apărare.

M. Lobrot (94) a studiat încrederea în sine a întîrziaților mintal în raport cu inteligența, organizînd experimente în sensul metodologiei elaborate de F. Robaye. Lotul experimental fiind comparat cu un lot martor, de copii normali, concluziile arată că diferențele de scop pozitive sînt apropiate la cele două categorii de subiecți, în schimb, diferențele de scop negative sînt de trei ori mai mari la întîrziații mintal decît la normali. Rezultă că posibilitățile mai scăzute ale debililor mintal se reflectă nu numai în realizările

intelectuale, ci și în sfera afectiv-motivațională, sau, așa cum spune autorul : „Toată încrederea în sine prezintă de fapt o parte din judecata față de sine și față de o speranță“.

Desigur, problema se nuanțează dacă ne raportăm la diferitele stadii și forme de dezvoltare a capacităților intelectuale. Deficienții mintal, din cauza unor pronunțate insuficiențe ale gîndirii și a unor particularități specifice de personalitate (neîncrederea în sine, teama de insucces etc.), sînt handicapați sub aspectul posibilităților de a-și aprecia în mod realist viitoarele rezultate. Unele cercetări (121) arată că întîrziații mintal își subapreciază posibilitățile proprii *, în timp ce altele (45) că, dimpotrivă, ei își supraapreciază posibilitățile. Contradicția este determinată de multitudinea factorilor implicați în fixarea nivelului de aspirație.

Natura probei experimentale utilizate poate mobiliza o categorie de factori într-o măsură mai mare, iar pe alții într-o măsură mai mică. M. Roșca (148), studiind relația dintre cunoașterea capacităților proprii și nivelul de aspirație la elevii întîrziați mintal, arată că aceiași elevi se comportă diferit în două situații experimentale diferite, la un scurt interval de timp. Cînd sînt întrebați dacă doresc sarcini grele sau ușoare (exerciții aritmetice), ei fac alegeri în concordanță cu posibilitățile lor. În schimb, cînd li se cere să dea notă pe lucrarea efectuată, la toți subiecții se observă o tendință de supraapreciere a rezultatelor proprii. În actul autonotării este implicată în mai mare măsură dorința de afirmare socială.

Într-un experiment realizat de L. Subotnic (160) s-a pus în evidență, printr-o probă de învățare, faptul că posibilitățile de apreciere și autoapreciere a performanțelor sînt influențate, la întîrziații mintal, de factorii emotivi. Situația experimentală a fost astfel organizată încît experimentatorul intervenea cu observații sau aprobări, indiferent de rezultatele obținute de subiecți, pentru a mări sentimentele de succes sau insucces. Evaluatorii emotivității erau doi profesori cunoscuți de elevi, diferiți ca exigență și severitate la clasă (participau la experiment). Autorul a realizat o tipologie în funcție de discrepanța dintre

* R. Perron analizează critic concluziile diferitelor cercetări în legătură cu imaginea și reprezentarea de sine a deficientului mintal (123, pp. 408—470).

aspirații și realizări. Concluzia experimentului a fost că elevii care prezentau un Q.I. mai mare obțineau rezultate slabe (nu se diferențiau de alte grupe). S-a conturat ideea că în categoria pseudodebililor mintal intră copii cu tulburări emotive care s-ar normaliza dacă ar fi tratați corespunzător.

Toate cercetările nivelului de aspirație la întîrziații mintal relevă faptul că procesul de ajustare a aspirațiilor la posibilități (prin performanțe) este deficitar, iar proporția reacțiilor atipice este mai mare în raport cu normalii. Explicația trebuie căutată în complexitatea procesului de fixare a nivelului de aspirație, precum și în deficitul intelectual, în posibilitățile mai reduse de autocontrol, autocunoaștere și autovalidare.

Ponderea factorilor de cunoaștere și autocunoaștere în fixarea aspirațiilor este mare, poate hotărîtoare, dar aceștia trebuie la rîndul lor susținuți de alți factori (de personalitate, sociali).

2. FACTORI DE PERSONALITATE

Numeroase cercetări au pus în evidență rolul factorilor de personalitate în fixarea aspirațiilor. Dintre aceștia, de o deosebită importanță este atitudinea pe care o au oamenii față de realizările lor, mai precis față de succes sau față de insucces.

În cercetările experimentale s-a observat că natura și importanța sarcinii nu sînt egale pentru toți subiecții examinați (56 ; 65 ; 123 ; 148 ; 185). Din această cauză, succesul sau insuccesul nu au o valoare obiectivă, în sine. Raportul dintre nivelul aspirației și cel al performanței efective determină calitatea de reușită sau de eșec, pe care o dobîndește rezultatul unei activități. În același gen de activitate și cu aceleași rezultate, o persoană trăiește impresia unui succes, iar alta a unui insucces, în funcție de valoarea socială a activității respective și mai ales de aspirații.

În general, indivizii își formează o atitudine personală, caracteristică, asupra activității în care se angajează, în termenii experienței lor anterioare. Copilul este informat,

prin exemplul și perceptele persoanelor cu prestigiu (profesor, părinte), despre activitățile de valoare în mediul său. Aceste valori sînt preluate (interiorizate) și devin criterii de referință în autoaprecierea succesului sau eșecului. Rezultă că un om nu poate avea succese sau eșecuri într-o activitate fără valoare pentru el. Istoria sa anterioară (concretă) îl face să fie mai optimist sau mai pesimist, condiționînd nivelul la care el speră să realizeze un scop. Succesul de durată generează optimismul și angajează mai mult subiectul în activitate, determină sentimentul încrederii în sine.

Diferențe individuale în strategia fixării nivelului de aspirație, într-o sarcină experimentală, au fost puse în evidență încă de F. Hoppe. Cercetările ulterioare au validat primele observații, au nuanțat studiul lor, au integrat noțiunea de nivel de aspirație în descrierea personalității.

Remarcăm în mod deosebit generalitatea *diferenței de scop* calculată de J. D. Frank și de cercetătorii care i-au urmat. Acestui parametru i s-a acordat multă atenție în psihologia aspirațiilor. În primul rînd, s-a constatat, în sarcini diferite, o anumită stabilitate a comportamentului aspirațional. Frank (54) găsește pentru ședințe diferite cu aceeași sarcină corelații de la .57 la .75 la două dintre probe și de la .26 la .63 la o a treia probă. Autorul a stabilit că diferența de scop este corelată pozitiv (corelații mai mari de .20) cu următoarele variabile : a) dorința de a face (lucra) bine (adesea însoțită de voința de a lucra bine) ; b) atitudinea subiectivă ; c) capacitatea de acceptare a eșecului.

Într-un experiment care cuprindea șase sarcini diferite, trei într-o ședință și trei în alta, Gould (63) determină corelații de la .44 la .04. Diferențele mari sînt puse pe seama motivațiilor diferite ale subiecților în aceeași activitate.

Este important să se delimiteze scopurile exprimate de subiect, de scopurile sale profunde.

Cercetările privind generalitatea diferenței de scop, în care Gardner (56) găsește corelații apropiate de cele calculate de Frank și de Sears, au condus la o tipologie (în funcție de diferența de scop). De asemenea, s-au pus mai bine în evidență aspecte ca stabilitatea, flexibilitatea și sensibilitatea aspirațiilor. Pentru a explica faptele psihologice, s-a apelat la factorii motivaționali (trebuința de per-

formanță), dar și la caracteristici ale personalității : ambiție, prudență, nivelul Eului (*ichniveau*), atitudinea față de sine (*self*), implicarea Eului (*ego-involvement*) etc. În acest sens, Gardner ajunge la concluzia că nivelul de aspirație este o variabilă experimentală surprinzător de stabilă, cu un înalt grad de generalitate în diferite activități. De altfel, făcînd o sinteză a cercetărilor anterioare, Gardner a alcătuit o scală a personalității, pe baza tehnicii nivelului de aspirație. Autorul distinge următorii parametri : 1) Nivelul de realizare subiectiv, care se referă la compararea subiectului cu membrii colectivului din care face parte, sub aspectul performanțelor intelectuale. Ideea se regăsește și în cercetarea realizată de Hoppe ; 2) Nemulțumirea cu starea, cu statutul dat. Deși toți subiecții doresc un statut înalt, acesta este condiționat și de o dorință activă ; 3) Sentimentul general de securitate ; 4) Importanța acordată realizărilor intelectuale ; 5) Tendințe de a înfrunta insuccesul, luptînd cu sentimentul de inferioritate ; 6) Teama de insucces ; 7) Realismul ; 8) Motivația. În general, studiul clinic realizat de Sears (155) confirmă scala personalității propusă de Gardner.

Atitudinea oamenilor față de succes sau de insucces pune în lumină aspecte interesante referitoare la organizarea personalității. De regulă, nivelul de aspirație crește după succes și scade după insucces. Lucrînd cu 165 de subiecți, Hoppe (78) constată o creștere a nivelului de aspirație, după succes, la 32% din cazuri, iar la 3% nici o modificare. După insucces, se observă o scădere la 27% din cazuri, în timp ce la 12% nu apar modificări ale nivelului de aspirație. Jucknat (81) constată creșteri ale nivelului de aspirație, după succes, în proporții mai mari ; de asemenea, după eșec. Festinger (50) arată că 51% din subiecți își ridică nivelul aspirației, la 41% scade, iar la restul staționează după o situație de succes. După eșec, la 7% dintre subiecți se observă o creștere a nivelului de aspirație, la 64% o scădere, iar la 29% rămîne constant.

Unii oameni trăiesc intens insuccesul. Din rîndul acestora se recrutează frecvent cei care-și fixează nivelul de aspirație sub posibilitățile lor (hipodezvoltarea aspirațiilor). Ei preferă să realizeze mai puțin decît să trăiască experiența neplăcută a insuccesului, mai ales atunci cînd sînt comparați cu alții. K. Lewin consideră că individul, în eforturile sale de depășire a situației de insucces, apelează

la raționalizare. În acest caz, el va coborî progresiv nivelul de aspirație sau va motiva insuccesul prin alți factori, care nu-l angajează direct. E logic, deci, că atunci cînd aspirațiile individului ies dintr-o zonă în care succesul este posibil apar conduite de substituire (*Ersatz*) sau conduite de scăpare, motivate într-un fel sau altul (relația 50—50 se decentrează pentru insucces). P. Janet (apud 170, p. 191) fundamentează conceptul de „reacție de eșec", caracterizînd-o ca pe o conduită corespunzătoare insuccesului, cu rol reglator, care poate conduce la o schimbare. M. Ralea consideră amînarea ca pe o conduită a oricărei activități psihice (140). Într-o situație dificilă, prima operație specific umană o constituie înțelegerea și aprecierea acesteia, iar cea de-a doua este amînarea deliberată, datorită incapacității de a găsi rapid cea mai bună soluție (soluția adecvată). Dacă tentativele de rezolvare a problemei nu sînt satisfăcătoare, omul caută o compensație prin înlocuirea unei acțiuni cu alta, care îi poate oferi o satisfacție echivalentă. În general, indivizii cu o personalitate puternică, încrezători în forțele lor, pot să nu fie prea mult afectați de insucces și, într-un astfel de caz, să nu-și scadă nivelul aspirației, ci din contră, să se mobilizeze mai mult în activitate, luptînd pentru succes.

Gradul angajării personale într-o activitate depinde de o multitudine de factori de natură cognitivă (inteligență, capacitatea de apreciere a situației, a posibilităților proprii etc.), afectivă (dorința de succes sau teama de insucces, sentimentul de securitate afectivă, sentimentul de inferioritate, situații stresante), volitivă (forța de urmărire a scopului), precum și de presiunea socială (aspirațiile grupului din care face parte).

Important pentru subiect este să-și mențină valoarea socială a Eului, implicarea, considerarea propriei persoane. Implicarea Eului poate fi dedusă în mod obiectiv prin relevarea : a) competiției cu sine însuși (autocompetiția) ; b) conștiinței presiunii sociale. Autocompetiția apare în remarcile subiectului din care rezultă că vrea (dorește) să facă ceva (să rezolve) pentru plăcerea sa. Se poate spune că o bună cunoaștere a capacităților proprii, obiectivată și în performanțele obținute, determină subiectul să concureze cu el însuși. Astfel, „copilul tinde să țină mai degrabă să se întreacă pe sine însuși, decît pe colegii săi eminenți. În primul caz, orice elev are șanse de reușită, în al doilea

însă, șansele sînt limitate la un număr foarte restrîns" (147, p. 118). Conștiința presiunii sociale îl determină pe subiect, în prezența experimentatorului, să mimeze (rîsul nervos, de exemplu) sau să fie într-o stare de agitație, de neliniște (roșește).

O altă categorie de probleme rezultă din studiul nivelului de aspirație în situații stresante. Incompatibilitatea dintre scopuri, obiective, sarcini și posibilități sau potențialități conduce la un stres psihic. Situațiile stresante apar ca efect al confruntării subiectului cu realitatea dată, mai ales ca efect al comparării sociale. Stresul se manifestă atît în situații de hiperdezvoltare a aspirațiilor cît și în cele de hipodezvoltare. Problema se referă direct la raportul aspirații-posibilități și se înscrie în eforturile permanente de autocunoaștere și autovalidare a persoanei. În situații de opțiune și decizie, stresul de incertitudine este de neevitat. Important este, însă, ca mecanismele de adaptare la stres să fie pozitive, să conducă la mobilizare și angajare în activitate, pe de o parte, dar și la relevarea aspirațiilor prin apropierea lor de posibilitățile și potențialitățile individului, prin intermediul proceselor de autocunoaștere și autovalidare.

Timpul, competiția, amenințarea, frustrarea, statutul și rolul persoanei sînt factori care dau noi dimensiuni și înțelesuri problemei aspirațiilor.

I. L. Child (24) a imaginat următorul experiment, în care a urmărit influența frustrării asupra fixării aspirațiilor. A propus unui grup de 151 studenți să descrie trei incidente din viața lor, pe care le țin bine minte : 1) în care frustrarea i-a împiedicat să atingă un anumit scop ; 2) în care un scop a fost atins fără o frustrare anterioară ; 3) în care scopul a fost atins după o frustrare. S-a determinat faptul că frustrarea a condus la scăderea nivelului de aspirație în 66% din cazuri și la ridicarea lui în 34% din cazuri (rezultate care se referă la situația 1) ; pentru situația 3, nivelul aspirațiilor a crescut în 80% din cazuri și a scăzut în 10%.

Un aspect deosebit îl reprezintă frustrarea vocațională. Vocația ca „disponibilitate socio-reglatoare" a personalității poate fi interpretată și ca un raport optim între aspirație și capacități și trebuie să-și găsească un cîmp de manifestare în sensul evitării conflictului vocațional.

„Țelurile oamenilor sînt în strînsă legătură cu conflictele" (21). Din acest motiv, conflictele tind să rupă echilibrul personalității, ori de cîte ori intervin amenințări la adresa capacităților persoanei sau la adresa aspirațiilor ei. K. Lewin descrie, în mod topografic, trei forme de conflicte de forțe : 1) conflictul de reacții „apropiere-apropiere" ; 2) conflictul „evitare-evitare" ; 3) conflictul „evitare-apropiere" (92). Conflictele pot fi normale, sănătoase, cu rol pozitiv în întreținerea sistemului aspirațional al persoanei, dar pot cunoaște și o dezvoltare nevrotică. Acestea din urmă pot fi legate de factorul timp (presiunea timpului), dar se pot referi și la situații de examen și competiție, la rolul și statutul persoanei (incompatibilitatea dintre ele), la situații concrete ale vieții de relație și interpersonale, uneori la dezvoltarea de ansamblu a personalității. Conflictul social poate fi explicat similar cu cel cognitiv (disonanța cognitivă), descris de L. Festinger. În fond, conduita nevrotică reprezintă îndepărtarea subiectului de planul realului, prin intermediul funcțiilor sale cognitive, pentru a construi soluții imaginare.

Relevăm aici rolul falsei motivații (vanitate, culpabilitate, acuzare, sentimentalism) descrisă de P. Diel (38, pp. 110—111), în care gîndirea afectivă, ca formă de tranziție dintre gîndirea lucidă (rațională) și imaginație, are o însemnătate aparte. Falsa motivație este contradictorie în sine, ambivalentă, pentru că gîndirea afectivă, ca intelect practic, nu este ghidată de „spiritul valorizant". Problema este interesantă, mai ales raportată la factorul timp și la vîrsta individului. Uneori, falsa motivație poate degenera în patologie, alteori „spiritul valorizant" determină eforturi de realizare posibile și accesibile subiectului, implicit, echilibrează structurile personalității.

Desigur, adolescența și tinerețea determină o anumită preocupare spre și pentru viitor, dar și către propria personalitate. U. Lerh (apud 21) arată că „datoria de precizare" îl pune pe tînăr în fața a nenumărate conflicte. Încheierea unui ciclu școlar, de exemplu, antrenează marile opțiuni și decizii care angajează total un individ. Schimbările de roluri ca urmare a deciziilor pentru continuarea sau abandonarea studiilor, pentru profesiuni, pentru căsătorie etc. determină, în formă acută, rezolvarea unor conflicte (sociale, morale, valorice etc.).

Atunci cînd oamenii nu-și realizează aspirațiile inițiale trebuie să se mulțumească cu satisfacții înlocuitoare, spre a-și păstra sănătatea fizică și mintală. Pentru a explica aceste fapte psihologice, A. Adler introduce termenul de „aspirație de compensare" *(Kompensationsstreben)*. Ph. Lersch (91) consideră că este vorba de satisfacții nevrotice înlocuitoare *(Ersatzbetriedigungen)*. Se impune însă precizarea că nu toate satisfacțiile înlocuitoare sînt nevrotice. Ele pot deveni nevrotice dacă sau cînd contravin normelor sociale, normelor culturale sau se transformă în non-valori. Fapte de observație curentă arată că, mai ales la tineri (dar nu numai la ei), apar tentative dramatice de echilibrare a aspirațiilor cu capacitățile proprii și cu exigențele vieții sociale prin crearea unor mecanisme de apărare a Eului, cu ajutorul cărora își construiesc o „lume imaginară", în care aspirațiile și capacitățile se pot corobora și echilibra. Este vorba, însă, de un echilibru facil, nevalidat de viață. S-a observat, de exemplu, că tinerii, adulții, copiii cu manifestări dezadaptative reacționează atît după succes cît și după insucces în mod mult mai variabil, mai diversificat, uneori extremist, atipic, în comparație cu persoanele normale. Dezechilibrul relației dintre aspirații și posibilități conduce la mobilizarea și declanșarea mecanismelor compensatorii care cuprind o gamă largă de stări psihice, de la coborîrea sau urcarea nivelului aspirației corespunzător cu cel al posibilităților, pînă la manifestări dezadaptative certe, care amenință starea psihică a persoanei. Uneori se ajunge la situații paradoxale, în care valențele pozitive se transformă în valențe negative (valoare-nonvaloare, admirație-dispreț, dragoste-ură, prietenie-dușmănie etc.) sau dorința se transformă în *dorință* de a depăși dorința. Relația aspirații-posibilități este hotărîtoare pentru echilibrul personalității, pentru dezvoltarea ei, pentru integrarea socială.

S. Little și D. Cohen (apud 116) au găsit că minorii cu astm își fixează niveluri ridicate ale aspirației. În aceleași sarcini experimentale (probe fizice), mamele copiilor astmatici sînt mai optimiste (propun niveluri de realizare mai mari) decît copiii lor. Rezultatele se pot explica prin dorința mamelor de a-și considera copiii la fel de bine dezvoltați fizic ca și ceilalți copii de aceeași vîrstă, dorință inoculată și copiilor. În aceeași cercetare se arată că între pacienții hipertensivi și cei cu arterioscleroză există diferențe semnificative, în sensul că primii își propun aspirații mai înalte decît posibilitățile lor („caută" insuccesul), iar ceilalți (coronarii mai ales) își propun scopuri mai joase. Se emite ipoteza că insuccesul continuu, rezultat din fixarea unor țeluri prea mari pentru posibilitățile individului, poate duce la reacții hipertensive. Trecînd în revistă anumite cercetări, se evidențiază faptul că utilizînd tehnica nivelului de aspirație au fost puse în evidență relații sigure între activitatea suprarenalelor și nivelul aspirației (fixarea unor țeluri). De asemenea, au fost diferențiați pacienții cu ulcer de cei cu colită, studiindu-se aspirațiile lor ; se pare că primii au niveluri de aspirație mai scăzute decît ceilalți. Reacții anormale față de succes și insucces apar la pacienții psihotici (46 ; 72). De asemenea, testul nivelului de aspirație a fost folosit în studiul bolnavilor de nevroză, rezultatele obținute de H. J. Eysenck fiind concludente. Comparînd scorurile nivelurilor de aspirație ale unui grup de depresivi (anxioși) cu rezultatele performanțelor, Eysenck constată că acestea sînt mai ridicate decît ale unui grup de isterici. Preocupați mai mult de menținerea sentimentului securității, anxioșii depresivi sînt mai rigizi, își modifică mai greu aspirația în raport cu performanțele (indice de sensibilitate scăzut), în timp ce istericii își ajustează mai rapid aspirațiile în raport cu performanțele.

Aspecte interesante rezultă și din studiul raportului aspirații-posibilități în funcție de tipurile temperamentale. De asemenea, trebuie să raportăm aspirațiile la particularitățile și nivelul dezvoltării aptitudinilor generale și speciale, precum și la interesele dominante ale individului *. Dată fiind importanța relației aspirații-posibilități pentru edificarea și echilibrul personalității, se impune necesitatea organizării unei asistențe complexe (psihologică, pedagogică, medicală, socială, juridică). În activitatea educativă, în general, în acțiunea de orientare școlară și profesională, în special, este important ca tinerii să fie îndrumați atent și competent, pentru a li se oferi sprijin în stabilirea unui anumit echilibru al relației aspirație-posibilități. Dacă adultul reușește, într-o anumită măsură, să stabilească un echilibru între aspirații și posibilități, tînărul are nevoie de un ajutor competent în determinarea acestui echilibru,

* Pe parcurs ne vom referi mai pe larg la rolul intereselor și tipurilor temperamentale în fixarea aspirațiilor.

pentru că nivelurile raționale, în cazul său, mai ales în situații de opțiune și decizie, sînt în bună măsură invadate de elemente afective. Din acest motiv, marile opțiuni sînt totdeauna însoțite de frămîntări emoționale, care distorsionează datele realității. Desigur, alegerea studiilor sau profesiei redă veridic tabloul acestor frămîntări.

3. FACTORI SOCIALI

Studiul sistemului aspirațional (aspirații școlare, profesionale, morale, politice, științifice, culturale, artistice, estetice etc.) pune în evidență dublul caracter al aspirațiilor, personal și social : „Aspirațiile au avut întotdeauna o rezonanță personală și una socială. Ele sînt modul de legătură între cele două domenii" (26, p. 23).

Ch. Büchler (21) vorbește despre țeluri, aspirații îndepărtate și apropiate, dar și despre țeluri sau aspirații personale, care se referă la dragoste, căsnicie și la dezvoltarea personală, precum și despre țeluri impersonale, privitoare la profesiuni și la succese în diferite activități. În același timp, aspirațiile sînt determinate de nivelul dezvoltării sociale în ansamblu, precum și de particularitățile psihosociale ale grupurilor în care trăiește individul și își desfășoară activitatea.

Pentru personalitate, în eforturile ei de definire și edificare, aspirațiile reprezintă „puncte cheie" ce dau sens acestor eforturi, le validează. Comportamentul omului ar fi lipsit de sens în raport cu viața sa, dacă n-ar interveni motivația și, în mod deosebit, motivația proiectivă. De altfel, în psihologie s-a statuat faptul că „motivația întreține cea mai strînsă legătură cu ceea ce constituie sensul conduitei și activității omului, destinul său personal, lumea trăirilor și a speranțelor sale interne" (62, p. 259). Aspirațiile umane se referă la posibilitățile persoanei de a se integra armonios în structurile sociale, în contextul unui climat social optim. În acest caz, rolul relațiilor interpersonale este hotărîtor, iar „comparația socială" (L. Festinger) este inevitabilă. Comparația socială îmbracă forme diferite, cum ar fi cooperarea sau competiția.

Condițiile de manifestare și exprimare ale aspirațiilor individului determină înălțimea, stabilitatea și intensitatea acestora. Metodologic (144, p. 15) este important dacă aspirațiile se exprimă în condiții cum sînt : prezența sau absența normelor de referință ; prezența sau absența martorilor ; prezența sau absența întrecerii (competiției, concurenței) ; dobîndirea recompensei scontate. Experimental, s-a demonstrat că nivelul de aspirație al unui individ este diferit în funcție de criteriul de referință. Probleme speciale apar atunci cînd aspirația este fixată de individ în public sau dacă își fixează aspirațiile într-o ambianță relaxată (optimistă) și relaxantă sau stresantă. S-a insistat asupra condițiilor în care subiectul s-a comparat cu grupuri sociale considerate de el ca superioare, egale sau inferioare. L. Festinger (50) urmărește procesul de fixare a aspirațiilor, pe de o parte, prin compararea subiecților cu propriile performanțe, iar pe de altă parte, prin compararea cu grupuri diferite ca prestigiu : a) „high school" ; b) studenți de colegiu ; c) studenți diplomați. Rezultatele demonstrează că subiecții își propun aspirații în raport cu imaginea lor față de grupurile de referință (mai ridicate față de grupul considerat inferior și mai scăzute față de grupul considerat superior).

Și alte cercetări experimentale demonstrează că grupul influențează considerabil nivelul aspirației (mai ales primul nivel). În general, se admite că apar două conduite : unele persoane doresc să depășească performanțele grupului sau ale unor membri ai acestuia, altele, dimpotrivă, își propun niveluri de aspirație conform *self*-ului. Compararea indivizilor cu grupuri inferioare sau superioare determină ajustarea nivelului de aspirație, astfel ca statuturile și rolurile persoanei să nu sufere modificări de fond.

Un loc special îl ocupă cercetările care evidențiază influența relațiilor interpersonale asupra subiectului și implicațiile acestora în fixarea nivelului de aspirație (26 ; 62 ; 112 ; 114 ; 144 ; 183). Putem spune, în acest caz, că „aspirațiile individuale nu sînt independente de grupurile în care subiectul este implicat, în funcție de transformările economice și tehnice, și fiecare dintre aceste grupuri are structura sa proprie, integrată societății" (26, p. 64). Un loc aparte îl ocupă familia. Este important de studiat nivelul de aspirație al unui tînăr în raport cu aspirațiile părinților, fraților, rudelor. Cercetările de pînă acum nu sînt conclu-

dente. Se admite că, în general, copiii doresc să depășească performanțele părinților.

Sistemul aspirațional cunoaște o anumită procesualitate, este complex și contradictoriu, de durată și angajează în cel mai înalt grad individul, dar și structurile și nivelurile societății interesate de evoluția acestuia.

Remarcăm, în primul rînd, determinarea aspirațiilor individului și colectivităților de idealul social și de cel educativ. Aspirațiile sînt condiționate de nivelul cultural al societății, de nivelul științei și tehnicii, de sistemul de învățămînt și educație, de sistemul de pregătire și perfecționare profesională, de calitatea relațiilor interpersonale. Astfel, „provocate de transformările tehnice, economice și sociale, aspirațiile sînt în același timp motorul lor" (26, p. 77).

Studii de referință (15 ; 16 ; 58 ; 79 ; 97 ; 98 ; 99 ; 152) pun în evidență, pe de o parte, aspirațiile oamenilor în raport cu viitorul lor, așa cum îl proiectează societatea, iar pe de altă parte, „presiunea aspirațiilor" asupra structurilor sociale, rolul transformator al acestora. Într-adevăr, aspirațiile nu se consumă în cadrul relației *ofertă-cerere de educație*, de exemplu, ele impun și necesitatea modificării și diversificării ofertei, îmbunătățirea nivelului de pregătire școlară și profesională în raport cu cuceririle culturii, științei, tehnicii și tehnologiei. Eforturile permanente de modernizare a învățămîntului exprimă aceste realități.

Aspirațiile sînt determinate de valorile promovate de societate și de ierarhia acestor valori. Omul nu poate trăi fără o experiență a valorilor, fără a apela la judecăți de valoare, iar calitatea sa de „ființă valorizatoare" (K. Marx) nu se realizează decît într-un context social. Această poziție deschide larg perspectiva înțelegerii dialectice a determinismului axiologic, valorile fiind integrate procesului istoric al devenirii sociale, dar și al individului în căutare de sens *.

Interiorizarea valorilor, sub influența educației și culturii, se reflectă în sistemul aspirațional, devenind aspirații-valori ale colectivităților umane și ale indivizilor care le compun. Determinat social-istoric (97, p. 940), conținutul

* Problema valorilor a făcut obiectul a numeroase lucrări în filosofia culturii (10 ; 32 ; 66 ; 107 ; 117 ; 168 ; 169 ; 173 ; 178), ce reprezintă contribuții remarcabile în axiologia românească.

valoric al aspirațiilor este dublu : pe de o parte, aspirația exprimă un sistem de valori preexistent opțiunilor preferențiale (valori realizate) ; pe de altă parte, aspirația se referă la un sistem de valori inexistent în trecut și în prezent sau existent numai ca tendință, deci la un sistem de valori viitor, ideal, corespunzător evoluției necesare sau posibile a realității (valori urmărite).

Adeziunea la valorile sociale înalte, autentice, depășirea conflictelor valorice care apar în fața fiecărui om, de nenumărate ori, contribuie la înflorirea personalității umane, la afirmarea și valorificarea acesteia, prin activitate, în plan social. Cînd sînt întemeiate pe non-valoare *, aspirațiile conduc la destructurare și depersonalizare, la situații de stres, la boală psihică, sau, mai frecvent, la aspirații de compensare, care de multe ori vin în contradicție cu interesele și aspirațiile societății.

Aspirațiile, în general, dar mai ales cele profesionale, se manifestă și se obiectivează în cadrul raporturilor interpersonale. În acest caz, relația statut-rol-comportament evidențiază nivelul de integrare a persoanei în structurile sociale și de muncă. Factorii sistemului aspirațional trebuie descifrați în funcție de numeroase variabile, cum sînt : vîrsta subiecților, sexul, nivelul cultural, factorii de personalitate, profesiunea și nivelul ocupațional, scala de valori a individului, statutul său social și profesional, nivelul și calitatea relațiilor interpersonale etc.

Sistemul aspirațional, în organizarea și structurarea sa, în dinamica proprie, este determinat de : 1) experiențele de succes-insucces, perceperea rezultatelor activității, condițiile (stările) personalității ; 2) sistemele de apreciere și autoapreciere, judecățile apreciative ; 3) standarde (de grup, colective), procese și structuri motivaționale (157).

Formarea, consolidarea și dezvoltarea sistemului aspirațional parcurge anumite etape, se supune legilor psihologice generale, în contextul maturizării persoanei, precum și legilor învățării, așa încît „dezvoltarea activității intelectuale prin intermediul capacității de autocontrol și autoapreciere" (185) ocupă un loc bine definit în acest cadru. Activitatea intelectuală este, la rîndul ei, susținută de însușirile personalității atît în cadrul procesului de învățare,

* G. Allport (8, p. 194) aduce în discuție conceptul de anomie socială (dezintegrarea valorilor).

cît și în cel al activităților de muncă propriu-zisă. În sens generic, rolul muncii este hotărîtor pentru formarea unei personalități, prin intermediul mecanismelor de tipul „eterogenitatea scopurilor" ce conduc la „transformarea motivului în scop" (90).

Relația motiv-scop este complexă, implicînd numeroase condiții în care factorii ce determină sistemul aspirațional pot fi activați sau nu. Descifrăm, prin intermediul relației motiv-scop, multiple atitudini, dar și niveluri diferite de integrare și angajare a indivizilor în activitate.

E. E. Geissler, comentînd rezultatele obținute de H. Heckhausen, propune un tablou interesant, în care evidențiază rolul atitudinilor, în fapt, al întregului ansamblu atitudinal, asupra nivelului cerințelor școlare, luînd drept criteriu „motivația prin succes și insucces" (57) :

CEI MOTIVAȚI DE SUCCES	CEI MOTIVAȚI DE INSUCCES
Își propun scopuri realiste.	Își propun scopuri prea înalte (pentru a realiza o reabilitare, în urma insuccesele trecute), sau după un lanț întreg de insuccese se opresc asupra unor scopuri modeste, care le garantează cea mai mare posibilitate de succes.
Își amintesc mai ușor sarcinile nerezolvate.	Se cramponează de sarcinile rezolvate (recapitulează în memorie succesele trecute).
Dobîndesc mai ușor o privire de ansamblu asupra sarcinilor complexe și le reține mai ușor pe cele la care nu li s-a fixat un termen.	Nesiguranța, care îi determină să socotească orice sarcină ca pe o amenințare, are drept efect reducerea perspectivei temporale, temele cu termen apropiat fiind socotite mai actuale, deoarece pericolul pare iminent.
Trăiesc timpul ca pe o dimensiune care se poate împărți și distribui, conform unei ordini obiective și unei decizii libere.	Trăiesc timpul ca pe o valoare fatală ; viitorul, mai ales, apare ca o serie de neîntrerupte amenințări.
Activitățile simple prezintă pentru ei mai puțin interes, le rezolvă mai încet decît cei motivați de insucces și greșesc cu mai multă ușurință.	Se îndreaptă mai curînd către problemele mai simple, în care insuccesul este mai puțin probabil și, aici, lucrează, de regulă, cu mai multă atenție

	decît cei motivați de succes (acest fenomen trebuie privit ca un fel de regres menit să garanteze, cel puțin parțial, o stabilizare a succesului).
Sarcinile complexe sînt rezolvate mai repede și mai bine.	În cazul temelor (probleme), accentuata atitudine de resemnare face să crească pericolul „păstrării cîmpului".

Relația succes-insucces atrage atenția asupra aspectelor implicate de activitatea de învățare, în general, asupra dinamicii dezvoltării și maturizării persoanei, direcționînd organizarea și structurarea personalității.

Randamentul școlar, ca factor implicat în formarea omului, are semnificații numai în măsura în care mobilizează eforturile subiectului în vederea angajării potențialităților sale, în măsura în care le valorifică și le valorizează, mai ales prin acte creatoare. Rezultă că depinde numai de sistemul educativ dacă posibilitățile și capacitățile creatoare ale unui individ se dezvoltă sau se anihilează.

Educatorii, în general, cadrele didactice, în special, trebuie să studieze și să cunoască potențialitățile elevului, să le „forțeze" pentru a le face funcționale, angajîndu-le în activități de învățare, prin intermediul actelor creatoare. Este și sensul unui învățămînt modern, valid și eficient.

Performanța, mai ales performanța școlară, nu poate fi obținută în singurătate, ea presupune investiție de inteligență, pasiune și efort în acord cu „modelul cultural" în care trăiește un individ, alături de ceilalți și împreună cu ei. Performanța școlară este rodul muncii unor echipe, în perspectiva „cuceririi viitorului". Din acest motiv, G. Berger (19) preferă, pentru activitatea de învățămînt, obiectivele pe termen lung.

Relația succes-insucces vizează coordonatele dezvoltării persoanei în fundamentele sale fizice, psihologice și sociale, o ancorează la viața și statutul său, dîndu-i specificitate și unicitate. Rezultă că o anumită performanță dă sens și valoare individului numai în raport cu semnificația ei socială.

Multitudinea factorilor de natură socială care condiționează orientarea și nivelul aspirațiilor unui tînăr se face responsabilă de o anumită evoluție a acestuia. Factorii cu direcționare pozitivă, care vizează idealul social și educațional, îl orientează pe tînăr, îi ordonează activitatea, îi

stabilesc statutul în vederea împlinirii personalității, a dezvoltării ei armonioase. Activitatea de învățare este reprezentativă în acest sens.

Dezvoltarea personalității este un proces de lungă durată, amplu, sinuos, cu numeroase determinări obiective și subiective, între care evidențiem rolul sistemului aspirațional. Din acest motiv, izolarea unui factor sau grup restrîns de factori și determinarea influenței specifice este dificilă, dacă nu chiar imposibilă. Concluziile cu privire la formarea și dezvoltarea sistemului aspirațional, precum și la rolul acestuia în structura și dinamica personalității nu pot fi decît judecăți de ansamblu, globale, privind întreaga personalitate, cu tot ceea ce are ea specific uman.

CAPITOLUL III

METODOLOGIA CERCETĂRII ASPIRAȚIILOR

1. METODE ȘI TEHNICI

Fenomen (individual, de grup, colectiv) foarte complex, aspirația este cercetată din perspectivă multidisciplinară și interdisciplinară *, constituind obiect de studiu pentru psihologie (genetică, școlară, socială, industrială, clinică), filosofie, sociologie, științele educației, științele economice și politice, demografie, literatură și artă. Complexitatea fenomenului implică numeroase aspecte metodologice. Experimental, se cer puse în evidență atît aspectele psihologice, cît și cele de natură socială care determină un individ să aspire și să-și împlinească aspirațiile. În acest cadru cercetările trebuie să valorifice cunoștințele și metodologiile diferitelor discipline ce contribuie la înțelegerea acestui proces.

Pentru studierea aspirațiilor au fost utilizate chestionare (de adaptare socială, de atitudini, de interese, de opțiuni etc.), probe de evaluare a personalității, a diferitelor procese și fenomene psihice, teste de performanță, metode și tehnici sociometrice, diagnostice ș.a. Preocupările de in-

* Studiul aspirațiilor constituie un exemplu pentru ilustrarea valorii cercetărilor interdisciplinare în științele social-umane. Dintre formele sale — de transfer, adițională, integrativă — în cercetările fenomenului aspirațional, dominantă pare a fi interdisciplinaritatea integrativă.

vestigare experimentală a nivelului de aspirație s-au desprins din lucrările psihologilor configuraționiști (N. Ach, K. Bühler, Ch. Bühler, K. Lewin), în legătură cu efectele întreruperii forțate a unei activități. S-a constatat că reluarea ulterioară sau abandonarea definitivă a unei activități depinde de prezența sentimentului de plăcere ori a celui de neplăcere, sentimente generate de succesul sau eșecul suferit în activitatea întreruptă. În același timp, experimentele puneau în evidență faptul că aceleași realizări erau trăite de unii subiecți ca un succes, iar de alții ca un eșec. Această atitudine diferită este determinată de scopurile pe care subiecții și le fixează, de ceea ce așteaptă de la ei înșiși. Astfel, în psihologia experimentală, a fost posibilă introducerea și definirea conceptului „nivel de aspirație". Pentru prima dată, noțiunea apare într-o lucrare a lui T. Dembo (37) în legătură cu structura și nivelurile de scopuri ale individului într-o activitate, în condiții de frustrare. Prima cercetare experimentală dedicată special acestei probleme este realizată de F. Hoppe (78). În general, probele utilizate pentru determinarea nivelului de aspirație sînt foarte diferite : agățarea unor inele în cîrligele unor benzi rulante, tragerea la țintă cu arcul, aruncarea inelelor la un punct fix, alergarea pe o bîrnă care se îngustează tot mai mult, probe de atenție, de completare, rezolvarea unor probe cu labirinturi, calcule aritmetice simple, teste de completare a imaginilor, completarea frazelor cu început dat, teste de inteligență, teste de personalitate, probe de performanță la anumite aparate și dispozitive. Condiția necesară este ca proba prin care se urmărește studierea nivelului de aspirație să fie constituită dintr-o suită de încercări. Desfășurarea experimentului trebuie să permită atît înregistrarea nivelului de aspirație, cît și a performanței pentru fiecare încercare. Devine posibilă, în acest cadru, determinarea indicilor de analiză a aspirației.

Experimentul efectuat de F. Hoppe a atras atenția asupra unor aspecte importante privind integrarea „nivelului de aspirație" într-o descriere a comportamentului (valențele eșecului și ale reușitei, natura și importanța sarcinii etc.). Montajul experimental nu permite, însă, o suficientă cuantificare a rezultatelor pentru o analiză statistică, de conținut.

Primul model experimental riguros determinat este desfășurat de către J. D. Frank (53). Analizînd cercetările

organizate după metoda propusă de J. D. Frank, la întrebarea „Ce este nivelul de aspirație ?", K. Lewin (92) răspunde : „o suită tipică de evenimente", cuprinzînd :

1 — performanța anterioară ;

2 — fixarea nivelului de aspirație (indicarea cotei, înălțimii, valorii scopului pentru performanța următoare) ;

3 — executarea acțiunii ;

4 — reacția la nivelul de realizare, ca sentiment de succes ori eșec, abandonarea sau continuarea probei.

Prezentată grafic, „suita temporară tipică" arată astfel (fig. 1) :

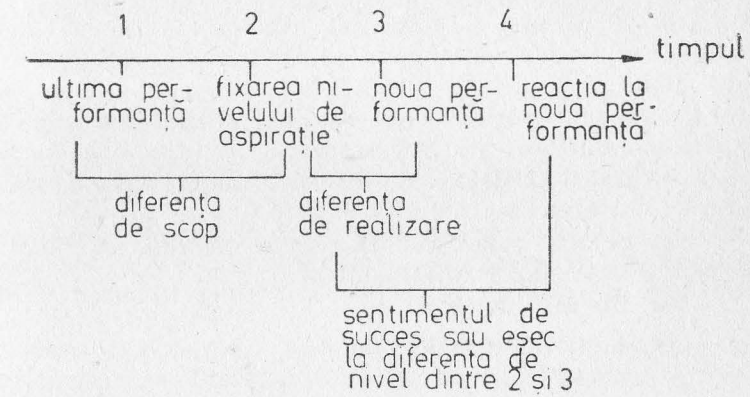


Fig. 1. Suita temporară tipică (după Kurt Lewin).

Rezultă, astfel, două valori : diferența de scop și diferența de realizare. Dar semnificații psihologice deosebite se acordă fixării nivelului de aspirație și reacției subiectului la nivelul de realizare.

Metoda propusă de J. D. Frank, așa cum reiese și din analiza definiției pe care a dat-o nivelului de aspirație, impune respectarea unor reguli :

1 — subiectul trebuie să exprime ceea ce speră (dorește) să facă ;

2 — subiectul trebuie să fie familiarizat cu proba ;

3 — proba să permită, în anumite limite, o ameliorare a performanțelor.

În funcție de obiectivele cercetării, experimentatorul poate comunica subiectului rezultatul real obținut în desfășurarea probei sau, dimpotrivă, rezultatul real este accesibil numai experimentatorului, astfel încît subiectului i se comunică scoruri conform unui prearanjament. Cu alte cuvinte, în acest caz, în funcție de un anumit criteriu, tuturor subiecților li se comunică scoruri potrivit unei anumite curbe de performanță.

H. J. Eysenck (46) consideră că probele experimentale folosite pentru determinarea nivelului de aspirație trebuie să întrunească următoarele condiții :

1 — să ofere o distribuție largă a rezultatelor ;

2 — să fie posibilă ameliorarea performanțelor, datorită antrenamentului (repetiției) ;

3 — să permită corelații moderat elevate ale performanțelor succesive, astfel încît să fie posibilă anticiparea rezultatelor între anumite limite valorice ;

4 — evaluarea exactă a rezultatelor să aparțină numai experimentatorului ;

5 — proba să fie ea însăși o sursă de interes, pentru a evita motivarea externă.

În cercetările sale, Eysenck propune analiza aspirațiilor prin intermediul următorilor indici * :

a — diferența de scop ;

b — diferența de achiziție ;

c — diferența de apreciere (de judecată) ;

d — diferența afectivă ;

e — indicele flexibilității ;

f — indicele sensibilității.

Majoritatea cercetărilor experimentale (25 ; 31 ; 134 ; 144 ; 148 ; 160 ș.a.) evidențiază posibilitățile de analiză a aspirațiilor în raport cu criteriile de selecție a eșantioanelor. Raportul aspirații-posibilități trebuie considerat, în semnificațiile sale, și pe axa succes-insucces.

Rezultă că, practic, toate metodele și tehnicile de investigare a personalității pot fi utilizate, conform obiectivelor urmărite, în scopul studierii fenomenului aspirațional.

---

* Conținutul indicilor de analiză a aspirației este prezentat, în cadrul lucrării de față, într-un subcapitol special.

2. IPOTEZA ȘI OBIECTIVELE CERCETĂRII

Aspirația este un factor important în organizarea și structurarea personalității, o dimensiune continuă, dialectică, neliniară, ce îi dă conținut, orientare, direcție și sens. Se reflectă în nivelul proiectelor umane.

În timp ce idealul vizează împlinirea personalității, luînd ca repere modele existente sau făurite specific, proiectate în planuri generale și îndepărtate, aspirația devine suportul motivațional al idealului și este mai apropiată, prin conținutul ei, de proiectele și acțiunile individului sau colectivității. Subordonîndu-se idealului, aspirația exprimă tendințele acestuia, îl delimitează, îl concretizează și conduce la atitudini selective conceptualizate și conștientizate.

Manifestîndu-se într-un cîmp polifactorial, aspirația reprezintă o punte de legătură între individual și social, susținînd planurile generale ale evoluției și facilitînd integrarea personalității în structurile sociale și de muncă.

Aspirațiile împlinite, validate, influențează statuturile și rolurile sociale ale persoanei. Relația aspirație-statut-rol se obiectivează în acțiuni și comportamente. Menținerea sau modificarea statut-rolului influențează nivelul organizării „structurilor ierarhice" interne (subiective) de elaborare a aspirațiilor.

Aspirația este un factor de echilibrare — în planurile maturizării, dezvoltării și socializării — a structurilor personalității, de menținere a acestui echilibru în limitele perceperii confortului psihic.

Relativa stabilitate a aspirațiilor dă posibilitate individului să-și organizeze activitatea în direcția realizării lor. În general, împlinirea aspirațiilor deschide noi cîmpuri de proiectare și realizare (tendințe de autodepășire).

Deoarece împlinirea aspirațiilor nu are un sens real decît în plan social, în sfera activităților umane, prin aspirații individului i se deschid perspective de manifestare în domeniul creativității. Din acest motiv, creativitatea nu poate să se desfășoare în afara unor aspirații care să o susțină.

Raportul aspirație generală-aspirație conjuncturală (situațională) reflectă eforturile individului de a răspunde, conform personalității lui, la normele și exigențele sociale.

În fond, opțiunile și deciziile, „libertatea de alegere și acțiune" dau viabilitate aspirațiilor. Aspirații viabile sînt cele care vizează activitatea, munca fiind criteriul prin care se evaluează gradul împlinirii personalității.

Aspirațiile se sprijină pe factorii proprii, dar și pe factorii comuni altor dimensiuni.

În ontogeneză, desprinsă de structurile instinctuale prin infuzia socialului, aspirația se relevă persoanei printr-un grad obiectiv de necesitate. Viața omului nu este posibilă în afara fenomenului aspirațional.

În lucrarea de față, ne-am propus să evidențiem rolul aspirațiilor în organizarea, structurarea și dinamica personalității, prin :

1 — identificarea factorilor, dimensiunilor și trăsăturilor personalității în procesul aspirațional ;

2 — determinarea influențelor dintre aspirație și inteligența generală nonverbală, dimensiunile personalității și interesul profesional dominant ;

3 — determinarea tipologiilor comportamentale în procesul aspirațional ;

4 — valorizarea și valorificarea aspirațiilor în planurile vieții și activității subiecților, conform etapelor ontogenetice imediat următoare.

Metodologic, ne-am propus :

1 — investigarea inteligenței generale nonverbale ;

2 — investigarea aspirațiilor (inteligenței dezirabile) ;

3 — investigarea personalității, sub raportul dimensiunilor intro-extraversiune și neuroticism ;

4 — determinarea personalității modale (ipotetice) pe baza relației personalitate reală—personalitate de situație ;

5 — determinarea intensității (tăriei) intereselor profesionale dominante și a motivelor care fundamentează opțiunea profesională ;

6 — delimitarea unor forme particulare de manifestare a aspirațiilor.

Descrierea eșantioanelor. Experimentul s-a efectuat în unități școlare din județele Arad și Timiș. Au fost examinați 454 subiecți, cuprinși în școli generale (clasa a VIII-a) și licee (clasa a XII-a) din mediile urban și rural.

Eșantionul elevi-gimnaziu cuprinde 256 subiecți, din care 124 băieți și 132 fete.

Eșantionul elevi-liceu cuprinde 198 subiecți din care 87 băieți și 111 fete.

Criteriile de selecție au fost identificate în criteriile de admitere la instituțiile școlare în cauză. Așadar, în loturile experimentale nu apar debili mintal, orbi, surzi, elevi cu tulburări psihice sau de comportament diagnosticate.

Examinările au fost colective, considerînd clasele ca grupuri „naturale", ca formațiuni sociale constituite. Nu s-a intervenit în structura și componența lor.

Descrierea și aplicarea probelor. Pentru investigarea inteligenței generale nonverbale, am utilizat „Standard progressive matrices, Test A. B. C. D. E." alcătuit și publicat de J. C. Raven, avînd în vedere calitățile psihometrice ale testului, dar și observația că acesta corespunde pe deplin cerințelor pe care trebuie să le îndeplinească o „suită tipică de evenimente". În cazul nostru, sîntem în fața unei „suite tipice de evenimente" cu următoarele proprietăți : standardizată, validă, fidelă și sensibilă.

La baza alegerii testului stă și constatarea lui A. Rey (143, pp. 196—199) după care, „observînd cum procedează indivizii în rezolvarea testului Raven, vom descoperi că o serie de subiecți mobilizează mai ales o activitate analitică, discursivă, bazată pe limbaj, iar alții caută efectele elementului simetriei perceptive. Ambele metode pot duce la reușită. Nu este exclus ca această diversitate în structurile activității (vom găsi și combinații intermediare între cele două atitudini descrise) să fie una din rațiunile care determină saturarea ridicată în factorul *g*".

Factorul „g" nu este echivalent cu inteligența generală nonverbală. În sensul teoriei elaborate de C. Spearman, inteligența se prezintă ca o structură omogenă în care *„factorul g" este determinant pentru orice activitate umană*, nu însă fără aportul factorilor specifici adecvați fiecărei forme de activitate.

Pe de altă parte, măsurarea inteligenței generale nonverbale prin „suita tipică de evenimente" stîrnește curiozitatea și atrage subiectul pe coordonatele automotivației.

Definind inteligența ca o „capacitate globală sau complexă a individului de a acționa într-un scop determinat, de a gîndi într-un mod rațional și de a avea raporturi utile cu mediul său", D. Wechsler (180, pp. 3—4) arată că în structura inteligenței intră atît factori pur cognitivi cît și extraintelectuali. Această precizare ne îndreptățește să folosim testele pentru măsurarea inteligenței în scopul determinării nivelului de aspirație (inteligenței dezirabile).

Proba Raven poate pune în evidență și alte variabile psihice, pentru că, „deși este prin excelență intelectuală, evidențiază și trăsături dinamice, temperamental-emoționale ale personalității" (83, p. 65).

Instrucția aplicată subiecților a fost cea uzuală (83, pp. 86—87) completată astfel (anexa nr. 4) :

„Înainte de a trece la rezolvarea sarcinilor (testului), vă rugăm ca pe foaia de răspuns să notați (scrieți) cîte probleme ați dori să rezolvați (realizați), din totalul de 60. De asemenea, veți nota cîte probleme (itemi) ați dori să rezolvați ori de cîte ori începeți o nouă serie de 12 probleme. Fiecare serie este notată cu o literă mare de tipar De exemplu, prima serie este notată cu litera *A* (mare de tipar), cea de a doua serie este notată cu litera *B* (mare de tipar)" ș.a.m.d.

Subiecților nu li s-a limitat timpul de rezolvare a testului dar, în general, durata examinării nu a depășit o oră.

Pentru investigarea personalității, consultînd o serie de lucrări (18 ; 46 ; 47 ; 67 ; 171), am optat pentru „Inventarul de personalitate Eysenck (E.P.I.), forma A" (167).

Chestionarul E.P.I., conceput, prezentat și publicat de H. J. Eysenck și S. B. G. Eysenck, permite investigarea personalității pe baza a două dimensiuni fundamentale : introversiune-extraversiune și instabilitate-stabilitate emoțională. Ideea bipolarității trăsăturilor personalității umane este de mult cunoscută ; ea l-a determinat pe Jung să afirme : „Clasificarea oamenilor în două tipuri a fost făcută din cele mai vechi timpuri. Ea a frapat pe numeroși reprezentanți ai culturii de-a lungul timpului" (82, p. 6).

Respectînd indicațiile de utilizare a chestionarului, în cercetarea noastră, E.P.I.-ul a fost aplicat numai subiecților-liceu (anexa nr. 2).

Pentru a surprinde cît mai amplu rolul aspirațiilor în cîmpul personalității, am considerat necesară investigarea intereselor. Prin numeroase cercetări de psihologie și sociologie, interesele au dezvăluit aspecte importante ale procesului de integrare în realitățile sociale concrete în care se dezvoltă, trăiesc și muncesc oamenii. Au fost studiate interesele elevilor pentru activitatea școlară (25 ; 29 ; 40 ; 111 ; 145 ; 175 ; 176) și profesională (138 ; 139 ; 151 ; 172), domenii de mare importanță în formarea și afirmarea personalității umane. Pentru aspectele abordate de noi,

am considerat necesară și importantă investigarea intereselor profesionale, în special interesele profesionale dominante.

Dintre chestionare am ales pe cel întocmit și publicat de Martin Irle, și anume, BERFUS INTERESSEN TEST (B-I-T), tradus și adaptat de S. Chelcea, cunoscut la noi ca proba T.I.P.-70 (23). Subiecților li se propune o suită de activități ce trebuie comparate unele cu altele. Sînt prezentate nouă direcții de interese, fiecare incluzînd 18 activități. Se creează posibilitatea ca fiecare activitate dintr-o direcție oarecare să fie înconjurată de 8 activități specifice celorlalte 8 direcții de interese. Testul este astfel ordonat încît nici o activitate nu este comparată cu o alta din aceeași direcție, pe de o parte, și nu este comparată decît cu o singură activitate din altă direcție de interes, pe de altă parte. Preluînd ideile lui Baldwin și Kuder, M. Irle a alcătuit un test ingenios, în care subiectul este determinat să compare și să aleagă de 162 de ori o activitate din patru. Fiecare activitate, din cele 18 înscrise într-o direcție, poate fi aleasă de 0—4 ori, ceea ce face ca la o direcție să se obțină cote cuprinse între zero și 72. Completat în întregime, testul permite 162 alegeri (80).

Anexa nr. 3 cuprinde următoarele categorii de interese :

T.I.P.-70.

1 — tehnice ;
2 — artizanale (creatoare) ;
3 — tehnico-științifice (inginerești) ;
4 — medico-sanitare ;
5 — agricole și silvice ;
6 — comerciale ;
7 — administrative ;
8 — literar-artistice ;
9 — social-culturale (educative).

Sarcina subiectului constă în compararea, în mod succesiv, a cîte patru activități profesionale din diferite direcții de interese.

În prelucrarea statistică, datele referitoare la interesele profesionale au fost tratate în două planuri : a) prin considerarea direcțiilor de interese ; b) prin relevarea intensității (tăriei) interesului profesional dominant, indiferent de direcția pe care o exprimă.

Intensitatea intereselor se obține transformînd cotele brute, prin procedee standardizate, în valori procentuale. Informații suplimentare în legătură cu subiecții cercetați au fost obținute prin : chestionare, documente școlare, protocoale întocmite pe baza discuțiilor purtate cu subiecți și cadre didactice (diriginți), observarea elevilor în activitățile școlare și extrașcolare (v. și anexa nr. 1).

Prelucrarea statistică a datelor experimentale. Eșantioanele au fost comparate, sub anumite aspecte, cu populația generală (distribuția normală normată), precum și între ele, în funcție de obiectivele urmărite.

Evaluarea variabilelor cercetate s-a făcut prin raportarea la scala „adecvat-neadecvat-atipic", care, transpusă în valorile „z„ ale distribuției gaussiene (rezultînd 5 trepte), ne permite analiza datelor experimentale.

Imposibilitatea investigării simultane a personalității cu proba Raven — performanță și aspirație — și cu E.P.I (forma A) ne obligă metodologic la trei planuri de abordare : personalitatea reală, determinată prin E.P.I. ; personalitatea de situație (aspirantă), relevată prin indicii de analiză ai aspirației (în funcție de componenta cognitivă a acesteia) ; personalitatea modală (ipotetică, prezumtivă), dedusă din sinteza personalităților, reală și de situație.

Diferențele înregistrate între personalitatea ipotetică și cea reală exprimă modificările produse de actul aspirării în cîmpul dimensiunilor introversiune-extraversiune și instabilitate-stabilitate emotivă (tabelul 24, coloana 4) ; iar diferențele înregistrate între personalitatea ipotetică și personalitatea de situație (aspirantă) exprimă modificările (intervenția) produse de introversiune-extraversiune-instabilitate-stabilitate emotivă în dinamica procesului aspirării.

K.Lewin atrage atenția că însăși structura personalității se poate modifica, în funcție de situație (92). În acest caz, predicția comportamentului uman devine și mai dificilă. În fond, personalitatea este plasată situativ pe un continuum. Rezultă că „suita tipică de evenimente" este o secvență cuprinsă în continuum-ul situațional, de viață concretă a individului. Cu alte cuvinte, omul este angrenat permanent într-o suită de evenimente pe care le provoacă și le rezolvă. Răspunsul la evenimente este trăit ca succes sau eșec. Acestea modifică formele predictive ale comportamentului relativ stabilizat, în fapt, personalitatea.

CAPITOLUL IV

REZULTATE EXPERIMENTALE. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA LOR

1. ROLUL INTELIGENȚEI ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

Inteligența desemnează posibilitățile de organizare și exprimare a structurilor cognitive, relevate prin performanțe (rezultate). În același timp, este un factor de anticipare a evenimentelor, de evaluare a consecințelor ce decurg din acestea. Angajînd structuri cognitive dinamice, capabile să răspundă solicitărilor mediului, inteligența nuanțează conduite, forme particulare de răspuns. Capacitate de a dobîndi noi instrumente de cunoaștere a realității și de adaptare la situații noi, inteligența conferă specificitate personalității, o organizează și structurează. Comportamentul unui individ, într-o situație dată, este în funcție de inteligența sa. Structurile operatorii ale inteligenței (124) exprimă posibilitățile individului de adaptare la mediu, diferențiat, conform stadiului dezvoltării lor la un moment dat. În confruntarea cu mediul, echilibrul relativ dintre asimilare și acomodare caracterizează adaptarea inteligentă.

În practică, inteligența se definește în funcție de domeniile în care este angajată. Pentru activitatea de învățare, „inteligența școlară" este termenul ce denotă gradul de adaptare la activitățile de tip școlar (84). Natura și calitatea inteligenței, „stadiul" dezvoltării ei sînt regăsite în performanțele școlare. Totodată, performanța școlară se

instituie ca factor și motiv de dezvoltare, reorganizare-restructurare a inteligenței, cu amplu răsunet asupra întregii personalități.

Pentru activitatea școlară, relația inteligență-performanță reprezintă o problemă cu importante implicații practice, dacă avem în vedere observația curentă potrivit căreia rezultatele la învățătură nu reflectă corespunzător inteligența elevului. Problema organizării activităților didactice, în sensul valorificării depline a potențialităților intelectuale ale elevilor, constituie o preocupare constantă a tuturor sistemelor de învățămînt.

Aspirațiile ce vizează inteligența (dezirabilă) sînt motive puternice care pot mobiliza un om în efortul său de autodepășire. Inteligența dezirabilă ascunde, de fapt, potențialitățile persoanei, pe care viitorul le va relevă sau nu.

În acest cadru judecăm rezultatele experimentale obținute (conform metodologiei propuse), prin aplicarea probei de inteligență generală nonverbală J. C. Raven (Tabelul 1).

Tabelul 1

Nivelurile și limitele inteligenței generale nonverbale la elevi de gimnaziu și liceu (în procente)

Q.I.	Liceu			Gimnaziu		
	Băieți	Fete	Băieți și fete	Băieți	Fete	Băieți și Fete
120—129	24,17	21,62	22,73	9,68	12,12	10,95
110—119	27,59	32,43	30,35	25,85	21,21	23,44
100—109	41,38	35,14	37,88	45,16	42,42	43,75
90—99	6,90	10,81	9,09	16,13	18,12	17,19
80—89	—	—	—	3,23	6,06	4,69

Datele se analizează în raport cu distribuția normală normată (Gauss-Laplace) și prin compararea eșantioanelor, avînd în vedere criteriile adoptate în această lucrare.

Remarcăm faptul că, în raport cu distribuția normală, abaterile medii ale cotelor Q.I. pentru elevii de liceu se situează semnificativ spre valorile pozitive. Cu alte cuvinte, scorurile obținute de subiecții-liceu dau o distribuție asimetrică, orientată spre valorile mari. Rezultă că eșantionul nu este reprezentativ pentru populația generală, ci consecința aplicării criteriilor de selecție la admiterea în liceu.

Rezultatele experimentale prezentate în Tabelul 1 validează criteriile de selecție școlară, care, implicit, devin criterii de selecție pentru alcătuirea eșantionului cercetat. Curba de distribuție evoluează asimetric, datorită cotelor Q.I. ce corespund valorilor „z" mai mari de +2. La valorile „z" cuprinse între —1 și +1 nu apar diferențe semnificative față de populația generală de aceeași vîrstă.

Tabelul 2

Valorile χ^2 pe intervalele distribuției gaussiene la subiecții examinați

Nr. crt.	Interval pe distribuția normală, valori „z"	Liceu		Gimnaziu	
		χ^2	Prag de semnificație	χ^2	Prag de semnificație
1	—1—(+1)	1,20	$p > .10$	3,97	$p < .05$
2	+1—(+2)	6,14	$p < .02$	0,51	$p > .10$
3	—1—(—2)	13,59	$p < .01$	5,63	$p < .02$
4	—2—(+2)	20,93	$p < .01$	10,11	$p < .01$

Elevii de gimnaziu obțin scoruri care îi situează într-o distribuție a frecvențelor semnificativ centrată pe media distribuției gaussiene. O asemenea plasare a subiecților, sub raportul inteligenței, prezintă aspecte pozitive pentru problema cercetată.

Eșantioanele liceu-gimnaziu diferă între ele prin cotele „z" mai mari decît +1 și —1. Rezultă particularitățile grupelor studiate (Tabelul 3). Stratificarea eșantioanelor pe sexe la același nivel de instruire, sub aspectul inteligenței generale nonverbale, relevă omogenitatea colectivelor cercetate.

Tabelul 3

Compararea, pe intervalele distribuțiilor gaussiene, a colectivităților studiate, pentru variabila inteligență generală nonverbală

Nr. crt.	Interval pe distribuția normală, valori „z"	Liceu — Gimnaziu	
		χ^2	prag de semnificație
1	—1—(+1)	0,68	$p > .10$
2	+1—(+2)	9,64	$p < .01$
3	—1—(—2)	9,29	$p < .01$
4	—2—(+2)	19,61	$p < .01$

Pentru a determina nivelul și gradul implicării inteligenței generale nonverbale în activitatea școlară, am corelat scorurile obținute la proba Raven (cotele inteligenței și cotele aspirației) cu mediile generale anuale ale elevilor (Tabelul 4).

Analiza datelor arată că performanțele școlare depind, în mare măsură, de nivelul inteligenței elevilor. Subiecții-gimnaziu își implică într-o mai mare măsură inteligența în activitățile școlare, comparativ cu subiecții-liceu. În același timp, băieții de liceu și fetele de gimnaziu își valorifică mai mult inteligența în activitatea de învățare. Coeficienții de corelație sînt pozitivi, semnificativi la $p < .01$. La toate eșantioanele constatăm o scădere a valorii coeficienților de corelație, cînd rezultatele școlare sînt judecate în raport cu inteligența dezirabilă (aspirația).

În inteligența dezirabilă se includ atît capacitățile intelectuale încă nerelevate (potențialități), cît și dorința individului de a dispune de forțe intelectuale superioare celor exprimate deja. Astfel, inteligența dezirabilă (aspirația) devine o componentă definitorie a imaginii de sine. În fond, imaginea de sine este o judecată, o autoevaluare care se justifică printr-o rațiune internă ce individualizează un om.

Tabelul 4

Relația dintre rezultatele școlare și inteligența generală nonverbală (Raven)

Q.j.	Liceu			Gimnaziu		
	Băieți	Fete	Total	Băieți	Fete	Total
Q.I. Raven	.39 $p < .01$	.35 $p < .01$	.36 $p < .01$	.44 $p < .01$	.49 $p < .01$	.46 $p < .01$
Q.I. aspirație	.36 $p < .01$	.30 $p < .01$	.32 $p < .01$	.40 $p < .01$	.46 $p < .01$	.32 $p < .01$

Evoluția coeficienților de corelație impune concluzia că subiecții, într-un fel sau altul, sînt nemulțumiți de rezultatele școlare obținute, pentru că acestea nu reflectă în suficientă măsură nici posibilitățile intelectuale reale, nici aspirațiile.

Cu scopul de a surprinde capacitatea de autoapreciere a subiecților cu privire la potențialitățile lor intelectuale (elevilor nu li s-au comunicat scorurile obținute) și de realizare școlară, li s-a adresat următoarea întrebare : „Cum sînt (cum apreciezi că sînt) rezultatele școlare obținute de tine ?“ Subiecții aveau de ales una din variantele de mai jos :

a) în raport cu posibilitățile mele ;
b) sub posibilitățile mele ;
c) peste posibilitățile mele (deoarece învăț mult).

Prin ipoteză afirmăm că performanțele școlare sînt dependente de nivelul inteligenței. Aici, ipoteza o privim prin prisma imaginii de sine, a aprecierii subiective a elevilor puși în situația să conștientizeze și expliciteze relația performanțe școlare-inteligență.

Analiza de conținut arată că subiecții care au răspuns în varianta *a*, indiferent de nivelul de instruire sau sex, se raportează adecvat la posibilitățile lor intelectuale. Coeficienții de corelație prezentați în Tabelul 4 validează ipoteza.

Se poate afirma că, în proporțiile arătate în Tabelul 5, subiecții conștientizează relația inteligență-performanțe, că randamentul la învățătură este condiționat de posibilitățile și capacitățile intelectuale efectiv angajate.

Tabelul 5

Frecvența răspunsurilor în funcție de autocunoașterea și autoaprecierea posibilităților intelectuale raportate la reușita școlară (în %)

Varianta	Liceu			Gimnaziu		
	Băieți	Fete	Total	Băieți	Fete	Total
În raport cu posibilitățile intelectuale	50,58	57,66	54,56	45,16	53,80	49,60
Sub posibilitățile intelectuale	32,18	22,52	26,77	30,65	17,42	23,83
Peste posibilitățile intelectuale	17,24	19,82	18,67	24,19	28,78	26,57

Pentru variantele de răspuns *b* și *c*, explicațiile se nuanțează, punînd în discuție aspecte importante ale organizării și desfășurării procesului de învățare. Remarcăm faptul că o mare parte din subiecți invocă subsolicitarea sau suprasolicitarea capacităților intelectuale. Și pentru o categorie și pentru alta, este necesar ca profesorul, cunoscînd realitățile concrete, să diferențieze și să individualizeze activitatea didactică, în așa fel încît să optimizeze relația

inteligență-performanțe, rațiunea de a fi a învățămîntului, în sensul dezvoltării și afirmării personalității. Desigur, în grupele *b* și *c* se încadrează și elevii care își supraapreciază sau subestimează posibilitățile, dar acest fapt nu schimbă fondul problemei.

Examinarea datelor (frecvențe) înscrise în Tabelul 5 a condus la următoarele 12 grupe : 1, 2, 3, 4 — cuprinzînd, în această ordine, băieți-liceu, fete-liceu, băieți-gimnaziu și, respectiv, fete-gimnaziu — care consideră că reușita școlară reflectă posibilitățile lor intelectuale ; 5, 6, 7, 8 — cuprinzînd alți elevi, dar tot din categoriile menționate — apreciază că rezultatele la învățătură se situează sub nivelul posibilităților intelectuale de care dispun ; în sfîrșit, 9, 10, 11, 12 — cu subiecți din aceleași loturi, dar care afirmă că depun eforturi mai mari, în raport cu posibilitățile lor intelectuale reale, pentru a obține rezultatele școlare pe care le au.

Rezultatele obținute (Criteriul χ^2) sînt redate în Tabelul 6.

Tabelul 6

Criteriul χ^2 pentru variantele *a*, *b* și *c*, la întrebarea „Cum sînt rezultatele școlare obținute de tine ?"

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	0,94	0,60	0,21	6,59	16,91	8,54	27,14	21,54	20,76	15,62	10,62
2		3,65	0,36	12,72	28,52	17,40	42,45	33,26	33,48	27,33	20,61
3			1,90	3,59	13,29	5,55	23,05	17,24	16,96	12,03	6,49
4				9,88	23,74	14,01	38,06	29,38	28,22	23,44	17,01
5					2,32	0,06	6,39	5,22	3,95	1,63	0,29
6						1,96	0,98	0,84	0,24	0,09	1,37
7							6,15	4,88	3,61	1,29	0,11
8								0,01	0,23	1,78	4,80
9									0,21	1,46	3,81
10										0,65	2,60
11											0,69
12											

Datele experimentate reflectă subiectivitatea imaginii de sine cu privire la inteligență și în același timp, măsura în care elevii consideră că inteligența contribuie la obținerea rezultatelor școlare. În realitate, performanțele la învățătură nu pot depăși nivelul inteligenței, descifrăm însă atitudinea manifestată față de obstacolele întîmpinate în activitățile de tip școlar.

Elevii au atitudini diferențiate, care se exprimă prin selectivitate în abordarea disciplinelor de învățămînt, prin direcționarea intereselor (școlare, profesionale, extrașcolare), prin decentrarea factorilor intelectuali în favoarea celor nonintelectuali. Apar, o dată cu vîrsta, și în funcție de sex, noi repere și capacități de adaptare școlară și socială. Cîmpul de exprimare a personalității se lărgește și se diversifică.

Evidențiem faptul că grupul băieților-gimnaziu care își conștientizează gradul de neimplicare în învățare este numeros (30,65%). Cu toate acestea, performanțele școlare reflectă semnificativ nivelul inteligenței (Tabelul 4). Ei se diferențiază, totuși, de băieții-liceu, la care înregistrăm o situație similară, dar nonimplicarea inteligenței în învățare are alte cauze, determinate de vîrstă.

Prin compararea băieților-gimnaziu cu colegele lor ($\chi^2 = 6,15$), descifrăm particularități psihologice care definesc cele două eșantioane. Rezultatele obținute se explică prin conflictul imagine de sine — cerințe impuse de mediu, pe care subiecții îl depășesc în forme particulare. De exemplu, fetele-gimnaziu sînt mai sîrguincioase, mai docile, mai receptive la cerințele imediate ale mediului (școlar, familial), se străduiesc mai mult să se implice, cu toate forțele, în activitatea școlară. De altfel, ele se alarmează evident (polarizează) atunci cînd este pus în discuție rolul inteligenței în învățare. Între grupele alcătuite din fete-gimnaziu care au răspuns la variantele *b*, respectiv *c* ale întrebării înregistrăm diferențe semnificative ($\chi^2 = 4,80$), în timp ce la alte grupe, similare, nu se relevă diferențe care ating gradul semnificației (Tabelul 6). Reținem și faptul că din rîndul fetelor-gimnaziu se constituie cel mai numeros grup (28,78) care obține rezultate școlare cu eforturi mai mari (suprasolicitare).

În raport cu elevii-gimnaziu, la elevii-liceu rolul factorilor nonintelectuali apare mai clar exprimat, fără ca rezultatele școlare, în ansamblu, să scadă. Dimpotrivă, per-

formanțele la învățătură trebuie privite după alte criterii de evaluare.

Elevii-liceu, în raport cu cei de gimnaziu, se orientează într-o măsură mai mare spre activități care nu fac obiectul notei școlare (cercuri de specialități, lecturi, pregătirea examenelor de admitere în învățămîntul superior), precum și spre activități extrașcolare specifice vîrstei. Interesele lor dominante rămîn, în toate situațiile, în strînsă legătură cu aspirațiile generale, vădind explicite preocupări pentru viitor (social, profesional etc.).

Performanța școlară nu include în sine numai inteligență. „Succesul la învățătură este dependent nu numai de nivelul dezvoltării intelectuale, ci, într-o însemnată măsură, și de natura *trăsăturilor de personalitate* (s.a.) ale elevilor, ceea ce impune, în mod evident, necesitatea cunoașterii și a influențării pozitive a acestor trăsături" (25, p. 183).

În limitele gimnaziu-liceu, se trece de la un anumit statut al inteligenței în organizarea personalității elevului aflat la sfîrșitul copilăriei mari, la statuarea inteligenței ca factor dominant pentru valorificarea personalității și valorizarea ei socială. În pragul maturității se remarcă atît recentrarea inteligenței pe coordonate socio-profesionale, cît și situația inversă, de decentrare a ei în favoarea manifestării factorilor nonintelectuali, particularizînd strategii de adaptare.

Datele experimentale demonstrează că rolul inteligenței în organizarea și structurarea personalității trebuie înțeles prin aspectele sale multiple, în funcție de vîrstă și sex, care se instituie ca parametri de exploatare a inteligenței, diferențiat, într-un cîmp pluridimensional. Scopul abordării propriei inteligențe, de către individ, vizează, în ultimă instanță, integrarea optimă în structurile sociale, de muncă și viață.

Orientarea spre viitor a individului conferă noi valențe personalității, în sensul implicării sistemului aspirațional. În acest context, inteligența dezirabilă este un factor reglator al eforturilor de afirmare socială.

Trecerea de la adolescența incipientă la maturitate relevă rolul inteligenței și aspirațiilor în jocul dominantelor personalității. Devin abordabile elemente de psihologie diferențială.

2. DINAMICA NIVELULUI DE ASPIRAȚIE

A. NIVELUL INIȚIAL AL ASPIRAȚIEI

Situația experimentală determină subiecții să fixeze aspirații inițiale fără a cunoaște particularitățile activității în care sînt angajați. Se pune întrebarea dacă ei pornesc de la un „nivel zero", sub aspectul fixării nivelurilor de aspirație.

Desigur, instrucțiunile de aplicare a testului permit elevilor să-și formeze o imagine de ansamblu asupra sarcinii, s-o încadreze într-o categorie de activități cu caracter mai general, întîlnite anterior. În cazul nostru, îi determină să se raporteze la realizările lor intelectuale, să-și autoevalueze posibilitățile.

Fixarea nivelului de aspirație, dar mai ales a nivelului inițial, implică un lanț intern de procese autoevaluative. Criteriile de raportare sînt foarte diferite, însă dorința de a reuși, atitudinea față de sine și atitudinea față de succes-insucces sînt determinante.

Testul de inteligență generală nonverbală Raven este abordat specific de subiecții examinați. Instrucțiunile de examinare precizează nivelul maxim posibil (60 de puncte). Judecata despre sine a unui individ, cu privire la inteligența sa, se sprijină pe cota maximă posibilă.

Datele experimentale (Tabelul 7) arată că nivelurile de aspirație sînt superioare celor de performanță, la toate eșantioanele. Diferențele dintre cele două variabile (valorile *t*) sînt semnificative la $p<.01$. Rezultă că inteligența dezirabilă (dorită) este un factor important, alături de alți factori, care determină un individ să-și propună obiective (țeluri, aspirații) superioare posibilităților de care dispune la un moment dat. Se vizează, în mod direct, zona proximă a dezvoltării, în care persoana dorește să se exprime ca personalitate.

Natura relației inteligență-aspirație este explicitată de coeficienții de corelație. Cu excepția elevelor-liceu, la care înregistrăm o colerație pozitivă, dar nesemnificativă ($r=.11$), la toate celelalte eșantioane remarcăm strînsa interdependență dintre variabilele cercetate.

Rolul inteligenței în fixarea aspirațiilor este puternic exprimat la băieții-liceu. Pentru acești subiecți, indiferent

Tabelul 7

Aspirații inițiale și performanțe la testul RAVEN

Variabile experimentale	Indici statistici	Instituția școlară							
		Liceu				Gimnaziu			
		Băieți	Fete	Băieți și fete	Între băieți și fete	Băieți	Fete	Băieți și fete	Între băieți și fete
Performanță	Media	50,28	49,30	49,73	—	46,06	45,81	45,94	—
	EEm								
	L_1—L_2	51,67—	50,41—	50,58—	—	47,16—	46,94—	46,71—	—
	p = .01	48,89	48,25	48,88	—	44,96	44,68	45,17	—
	Coeficient variabilit. %	10,10	8,84	9,49	—	10,59	11,09	10,77	—
Aspirație	Media	53,76	53,54	53,79	—	49,55	48,70	49,11	—
	EEm								
	L_1—L_2	55,59—	54,85 —	54,87—	—	50,89—	49,75	49,96—	—
	p = .01	51,93	52,23	52,71	—	48,21	47,65	48,26	—
	Coeficient variabilit. %	12,35	10,10	11,14	—	11,89	9,71	10,79	—
Aspirație-performanță	Testul de semnificație „t"	5,89 p < .01	6,95 p < .01	8,15 p < .01	—	7,42 p < .01	6,88 p < .01	9,90 p < .01	—
Aspirație	Testul de semnificație „z"	—	—	—	0,04 p > .10	—	—	—	0,64 p > .10
Performanță		—	—	—	0,85 p > .10	—	—	—	0,20 p > .10
Aspirație-performanță	Coeficient de corelație „r"	.58 p < .01	.11 p > .10	.33 p < .01	—	.51 p < .01	.51 p < .01	.50 p < .01	—

de context, performanțele rămîn oglindiri ale inteligenței. La intrarea în maturitate, băieții acordă o importanță sporită factorilor intelectuali în proiectarea sinelui pe coordonate socio-profesionale. În schimb, strategia fixării aspirațiilor la fetele-liceu diferă față de colegii lor de generație. O parte dintre acestea consideră inteligența ca factor important în fixarea viitoarelor țeluri. Cealaltă parte decentrează factorul inteligență în favoarea factorilor nonintelectuali. Din această cauză, coeficientul de corelație, deși pozitiv, are o valoare mică.

Experimentul a pus în evidență faptul că subiecții își fixează aspirațiile oscilînd între context și perspectivă. Mai ales la elevele-liceu, este evidentă raportarea la inteligență cînd este angajat statutul lor real (școlar). Pentru perspectivă, constelația factorilor este practic nelimitată.

Fetele-liceu au imagini corecte despre posibilitățile lor intelectuale. Parametrii la care se exprimă nu le diferențiază de băieți. Cu toate acestea, în fixarea aspirațiilor mobilizează mai mult factorii nonintelectuali. Fenomenul atinge aspecte ale idealului, așa cum este el interpretat prin prisma statutului femeii, al rolului și rostului ei în lume. Morala comună, atitudinile familiale, prejudecățile, preocupările și interesele specifice femeii dau idealului note particulare.

Activitatea educativă semnalează insuficienta preocupare a unor tineri de a se valorifica în sferele creativității. Pe de altă parte, se înregistrează tendința de a aspira la un statut social elevat. Numai angajarea efectivă în activități poate transforma aspirația într-o dimensiune a personalității exprimată valoric la cote dezirabile.

Subiecții-gimnaziu acordă un rol deosebit factorilor intelectuali în fixarea nivelurilor de aspirație (Tabelul 7). Băieții nu se diferențiază de fete sub acest aspect.

În raport cu băieții-liceu, pentru băieții-gimnaziu diferențiatoare rămîne capacitatea de proiectare. Desigur, ei se diferențiază și sub aspectul conștientizării și conceptualizări rolului inteligenței (natura și calitatea acesteia) în obținerea adevăratelor performanțe.

Fetele-gimnaziu acordă o importanță mare factorilor intelectuali în fixarea aspirațiilor, datorită conflictului imagine de sine — cerințele mediului. Ambiția, sîrguința, perseverența sînt evidente. O dată cu vîrsta, conflictul amintit se atenuează și începe procesul decentrării factori-

lor intelectuali în favoarea factorilor nonintelectuali, cu implicații directe asupra organizării și structurării personalității. Fenomenul este clar exprimat la intrarea în maturitate.

Datele experimentale indică faptul că pentru toți subiecții, indiferent de context, performanțele sînt în funcție de inteligență. În cîmpul relațiilor cu ceilalți factori, inteligența se situează, în anumite etape ontogenetice, central și dominant, facilitînd dezvoltarea și manifestarea normală a personalității.

În funcție de variabilele vîrstă și sex, se conturează tipologii cu evoluții caracteristice între preadolescență și maturitate. Strategiile comportamentale de fixare a aspirațiilor reflectă și se reflectă în tipologie.

Nivelul inițial al aspirației raportat direct la inteligență redă modul în care subiectul se percepe pe sine, ceea ce crede el despre inteligența sa. Indiferent de vîrstă și sex, subiecții își propun aspirații mai mari cu o clasă intelectuală (Tabelul 8).

Tabelul 8

Nivelul inteligenței	Instituția școlară					
	Liceu			Gimnaziu		
	Băieți	Fete	Total	Băieți	Fete	Total
Q.I. performanță	112	110	112	104	104	104
Q.I. aspirație	120	120	120	112	110	112

Rezultă că testul de inteligență generală nonverbală Raven are certe valențe (calități) proiective. Metodologic, atunci cînd solicităm unui subiect să-și aprecieze viitoarele performanțe, el stabilește cote conform imaginii de sine, la nivelul inteligenței dezirabile, contînd pe potențialitățile sale. Elevii-gimnaziu aspiră să obțină performanțe la nivelul celor obținute de elevii-liceu, iar aceștia aspiră la rezultate care să ateste că au o inteligență superioară. Aspirațiile sînt realiste și proiectează personalitatea în etape proxime de dezvoltare. Fapt realizabil în limitele impuse de criteriile selecției sociale, integrale. Relația statut-rol actual—statut-rol proiectat devine explicită în semnificațiile sale majore.

B. NIVELUL DE ASPIRAȚIE ÎN FUNCȚIE DE SUCCES-INSUCCES

Datele experimentale sînt revelatoare în a surprinde, în cercetarea de față, dinamica specifică a raportului aspirație-performanță, în funcție de succes sau eșec.

Reamintim că proba Raven este astfel alcătuită, încît seriile (*A, B, C, D, E*) se ordonează crescător ca dificultate. În același timp, constatăm o dispunere graduală a itemilor în cadrul unei serii. Folosit ca test proiectiv, devine motiv și scop în evaluarea și reevaluarea succesivă a nivelurilor aspiraționale. Demersul metodologic este posibil, avînd în vedere constituția lui internă.

Examenul inteligenței dezvoltă la indivizi comportamente ce vizează o cît mai bună performanță. Subiectul este pus în situația să se compare cu grupuri sociale, criteriul de referință fiind cota maximă (joc contra naturii). În același timp, subiectul se instituie ca normă, avînd în vedere realizările anterioare, percepția sinelui, tot ceea ce știe și crede despre sine (joc contra sine). Psihologic, subiectul exprimă, în examenul inteligenței, dorința sa de afirmare socială, de autodepășire, apelînd la strategii și mecanisme proprii de adaptare.

J. Piaget (124, p. 199), arată că, „în funcție de nivelul dezvoltării individului, schimburile pe care el le întreține cu mediul social sînt de natură foarte diversă și modifică, deci, la rîndul lor, structura mentală individuală, de asemenea, într-un mod diferit". Examenul inteligenței este cadrul în care poate fi surprinsă interdependența funcțională a factorilor interni și externi. În investigarea inteligenței, cercetătorul constată că subiectul, mobilizînd structuri cognitive, vizează dorințe, aspirații legate de inteligența sa, ceea ce numim noi inteligență dezirabilă. Prin inteligența dezirabilă individul își pune în joc „prestigiul" său. În general, subiecții, indiferent de vîrstă sau sex, fixează aspirații superioare performanțelor intelectuale la care au ajuns. Gradientul sarcinii este factorul care, pe o scală de referință, determină raportul performanță-aspirație.

Proba Raven este tipică pentru a demonstra că nivelul de aspirație scade, parcurgînd proba, în raport cu nivelul de performanță (Tabelul 9). Eforturile subiecților sînt evidente în a păstra un raport optim între aspirații și performanțe, cu rezonanțe afective puternic exprimate în

Tabelul 9

Dinamica variabilelor performanță și aspirație pentru seriile probei de inteligență generală nonverbală RAVEN

Sex	Instit. școlară	Serii	A		B		C		D		E		Coeficient variabilitate ptr. E în %	
		Variabile	Perf.	Asp.	Perf.	Asp.	Perf.	Asp.	Perf.	Asp.	Perf.	Asp.	V_P	V_A
Total		media	11,56	11,29	10,71	11,23	9,95	10,82	9,91	10,59	7,71	9,85	28,27	22,84
		abaterea standard	0,79	1,02	1,45	1,02	1,50	1,26	1,05	1,56	2,18	2,25		
Băieți	Liceu	media	11,52	11,45	10,69	11,17	10,38	10,79	9,76	10,55	8,24	9,86	26,58	24,75
		abaterea standard	0,72	0,81	1,46	1,12	1,45	1,32	0,93	1,77	2,19	2,44		
Fete		media	11,59	11,11	10,73	11,30	9,62	10,84	10,03	10,62	7,30	9,84	28,49	21,24
		abaterea standard	0,64	1,15	1,44	0,94	1,46	1,21	1,12	1,40	2,08	2,09		
Total		media	11,22	10,94	9,81	10,73	9,20	10,20	8,58	9,51	7,06	7,73	28,33	25,49
		abaterea standard	0,72	1,22	1,49	1,18	1,07	1,35	1,26	1,33	2,00	1,97		
Băieți	Gimnaziu	media	11,19	11,03	10,06	10,84	9,39	10,39	8,58	9,61	6,81	7,71	30,69	28,79
		abaterea standard	0,79	1,25	1,31	1,27	0,99	1,31	1,20	1,38	2,09	2,22		
Fete		media	11,27	10,84	9,64	10,64	9,03	10,00	8,57	9,42	7,30	7,76	26,24	22,29
		abaterea standard	0,63	1,20	1,58	1,08	1,13	1,37	1,32	1,30	1,93	1,73		

funcție de succes sau eșec. Elevii-liceu obțin performanțe semnificativ mai înalte, la toate seriile Matricei progresive, în raport cu elevii-gimnaziu (Tabelele 9 și 10). În același timp, nivelurile de aspirație se situează la cote semnificativ mai mari. Rezultatele obținute confirmă realitatea, întrucît sîntem în fața unor eșantioane ce diferă ca vîrstă și nivel de instruire. Dinamica nivelurilor de aspirație este surprinsă prin raportarea la gradientul itemilor Raven. În general, subiecții sesizează gradualitatea obstacolelor intelectuale și fixează niveluri aspiraționale în funcție de acestea (totdeauna la cote mai înalte). Exceptează de la regulă subiecții care n-au desprins suficiente semnificații (din instrucția testului) cu privire la seria *A*, la care performanțele sînt superioare aspirațiilor (Tabelul 9). Structura probei Raven face posibilă o astfel de situație.

Primele serii ale probei nu diferențiază subiecții-liceu (băieți-fete), datorită dificultăților mai scăzute față de posibilitățile intelectuale reale. La seria *C* se constată o scădere semnificativă (la $p<.01$) a performanțelor obținute de fete. Pentru seria *D* lucrurile se inversează, adică fetele obțin performanțe mai bune decît colegii lor, iar la ultima serie (*E*) din nou băieții ating obstacole mai dificile în raport cu fetele. Menționăm, însă, că rezultatele obținute de băieți nu depășesc substanțial pe cele obținute de fete (vezi Tabelele 1, 7, 8).

Dinamica aspirațiilor o secondează pe cea a performanțelor, mai realiști dovedindu-se băieții, între limitele semnificațiilor (Tabelul 10). Diferențele dintre medii, variabila performanță, la seria *A*, nu deosebesc eșantioanele-gimnaziu. Pentru următoarele două serii (*B* și *C*) băieții obțin cote mai mari în raport cu fetele. Gradul de dificultate al seriei *D* angajează la maximum posibilitățile de realizare intelectuală ale subiecților-gimnaziu. Este evidentă, însă, o anumită dinamică a randamentului în funcție de sex. Fetele reușesc mai repede să treacă peste „blocajul" colegilor lor, cu continuitate semnificativă pentru seria *E*. Scorul total Raven nu diferențiază, totuși, cele două grupe.

În stabilirea nivelurilor de aspirație, băieții și fetele-gimnaziu nu se deosebesc. Sesizînd facilitatea primelor două serii de itemi, băieții își fixează, pentru seria *C*, niveluri de aspirații mai înalte decît fetele. La ultimele serii nu înregistrăm diferențe semnificative între grupe, deși dinamica este mai accentuată la băieți.

Tabelul 10

Semnificațiile diferențelor dintre mediile variabilelor performanță, aspirație

Eșantioane	Variabile	Test de semnif.	Serii RAVEN A	B	C	D	E
liceu-gimnaziu	Performanță-performanță	Z	4,76 p<.01	6,49 p<.01	5,97 p<.01	12,30 p<.01	3,26 p<.01
băieți liceu — băieți gimnaziu			2,98 p<.01	3,22 p<.01	5,53 p<.01	8,05 p<.01	4,76 p<.01
fete liceu — fete gimnaziu			3,94 p<.01	5,63 p<.01	3,47 p<.01	9,33 p<.01	0,00 p>.10
liceeni — liceene			0,71 p>.10	—0,19 p>.10	3,63 p<.01	—1,85 p<.10	3,06 p<.01
băieți gimnaziu — fete gimnaziu			—0,89 p>.10	2,32 p=.02	2,72 p<.01	0,06 p>.10	—1,94 p=.05
liceu-gimnaziu	Aspirație-aspirație	Z	3,34 p<.01	4,85 p<.01	5,04 p<.01	7,81 p<.01	10,52 p<.01
băieți liceu — băieți gimnaziu			2,96 p<.01	1,99 p<.05	2,17 p<.05	4,15 p<.01	6,54 p<.01
fete liceu — fete gimnaziu			1,78 p<.10	5,10 p<.01	5,08 p<.01	6,88 p<.01	8,36 p<.01
liceeni — liceene			2,44 p<.02	—0,87 p>.10	0,27 p>.10	—0,30 p>.10	0,06 p>.10
băieți gimnaziu — fete gimnaziu			1,24 p>.10	1,35 p>.10	2,33 p=.02	1,13 p>.10	—0,20 p>.10
liceu — liceu	Performanță-aspirație	t	2,96 p<.01	—4,14 p<.01	—6,26 p<.01	—5,10 p<.01	—4,56 p<.01
băieți liceu			0,60 p>.10	—2,43 p<.02	—1,95 p=.05	—3,69 p<.01	—4,66 p<.01
fete liceu			3,85 p<.01	—3,50 p<.01	—6,79 p<.01	—3,46 p<.01	—9,10 p<.01
gimnaziu — gimnaziu			3,17 p<.01	—7,77 p<.01	—9,39 p<.01	—8,12 p<.01	—1,54 p>.10
băieți gimnaziu			1,20 p>.10	—4,77 p<.01	—6,80 p<.01	—6,28 p<.01	—3,29 p<.01
fete gimnaziu			3,65 p<.01	—6,08 p<.01	—6,30 p<.01	—5,28 p<.01	—2,05 p<.05

Rezultatele experimentale, dinamica lor în funcție de succes sau eșec, trebuie apreciate și în raport cu seriile probei. De fapt, dinamica rezultatelor este determinată de factorii specifici proprii fiecărei serii, care structurează și restructurează cogniția, secvențele Raven mobilizînd structuri cognitive particulare. În acest context trebuie interpretate și diferențele dintre băieți și fete, dintre subiecții-liceu și gimnaziu.

Stabilitatea relației aspirație-performanță se reflectă diferit în funcție de vîrstă, sex și gradientul seriilor Raven (Tabelul 11).

Tabelul 11

Stabilitatea relației aspirație-performanță în structura internă serială a probei RAVEN (coeficientul de corelație Bravais-Pearson)

Sex	Instituția școlară	Seriile probei A	B	C	D	E
Total	liceu	.32 p<.01	.14 p>.10	.22 p<.05	—.04 p>.10	.22 p<.05
	gimnaziu	.45 p<.01	.49 p<.10	.49 p<.01	.35 p<.01	.54 p<.01
Băieți	liceu	.48 p<.01	.12 p>.10	.40 p<.01	.25 p<.02	.35 p<.01
	gimnaziu	.50 p<.01	.45 p<.01	.57 p<.01	.24 p<.02	.50 p<.01
Fete	liceu	.21 p<.05	.16 p=.10	.11 p>.10	—.29 p<.01	.10 p>.10
	gimnaziu	.39 p<.01	.48 p<.01	.38 p<.01	.45 p<.01	.59 p<.01

Subiecții-gimnaziu își propun aspirații în raport cu rezultatele obținute. Rezultă că aspirațiile oglindesc performanțele, deci inteligența este un factor central și dominant în procesul fixării aspirațiilor, al căror conținut este dat de posibilitățile, capacitățile și potențialitățile subiecților. Nu înseamnă, însă, că numai inteligența este factorul care intervine în fixarea aspirațiilor la această vîrstă.

În funcție de gradientul seriilor probei apar fluctuații în raportul aspirații-performanță. În succesiunea seriilor, la subiecții-liceu relația devine mai oscilantă. Diferențele dintre băieți și fete sînt clar conturate. Ponderea și rolul factorilor intelectuali se nuanțează semnificativ în procesul de stabilire a aspirațiilor. De fapt, înregistrăm o intercorelare multiplă a factorilor intelectuali cu cei nonintelectuali, deoarece subiecții implică Eul într-un cîmp aspirațional mai larg, în care rezonanța afectivă, în funcție de succes sau insucces, a performanțelor anterioare este evocată mai intens. Presiunea factorilor nonintelectuali și, mai ales, a celor afectivi diminuează sau potențează inteligența.

Dinamica aspirațională, pe fondul acțiunii concrete, este un proces de autoevaluare a comportamentului cu implicarea profundă a mecanismelor interne. Asimilarea-acomodarea (J. Piaget) antrenează „decentrarea" ca sursă de reglare (autoreglare), în care : „operațiile nu sînt altceva decît un sistem de transformări coordonate și devenite reversibile, oricare ar fi combinațiile lor" (124, p. 214).

În concluzie se poate spune că, într-o sarcină intelectuală, succesul sau insuccesul impune strategii specifice de fixare a nivelurilor de aspirație, constituite pe fond atitudinal, între limitele adecvat-atipic.

C. PARAMETRII DE EXPRIMARE ȘI ANALIZĂ A ASPIRAȚIILOR

Dinamica nivelului de aspirație se reliefează prin următorii parametri de analiză internă :

a) diferența de scop — reprezentînd diferența dintre valoarea nivelului de aspirație și cea a ultimei performanțe realizate. În raport cu performanța, indicele are valoare pozitivă, negativă sau egală cu realizarea ;

b) diferența de achiziție — dată de diferența dintre nivelul aspirației și cel al performanței ulterioare. Indicele este considerat pozitiv, dacă performanța depășește aspirația, sau negativ, în situație inversă. Pentru K. Lewin, acest parametru reprezintă diferența de realizare. Experimental, a fost evidențiat rolul foarte important al diferenței de achiziție pentru dinamica personalității ;

c) diferența aprecierii sau „diferența de judecată" — cu referire la raportul dintre nivelul aspirației și cel al performanței. Indicele este pozitiv, dacă aspirația depășește performanța, sau negativ, în situație inversă. Parametrul exprimă posibilitatea individului de a-și autoaprecia viitoarele realizări (performanțe) ;

d) diferența afectivă. Este un scor combinat, propus de H. J. Eysenck, care trebuie privit ca un indice al subiectivității și se determină prin efectuarea diferenței dintre valorile indicilor „diferența de scop" (*a*) și „diferența aprecierii" (*c*). Relevă capacitatea subiectului de a-și ajusta aspirațiile față de realizări ;

e) indicele flexibilității. Într-o „suită temporară tipică", subiectul are tendința de a-și schimba nivelul de aspirație în eforturile sale de a se apropia de performanță. Suma tuturor schimbărilor, indiferent de sensul lor, constituie valoarea acestui parametru ;

f) indicele sensibilității. Se referă la faptul că majoritatea indivizilor au tendința de a-și ridica nivelul de aspirație după succes și a-l coborî după insucces. Este, deci, un parametru care indică sensul modificărilor în strategia stabilirii nivelului de aspirație. În cercetarea de față a fost notat cu —1, 0, +1. Indicele sensibilității reliefează raportul dintre reacțiile tipice și atipice. Absența schimbărilor indică rigiditatea subiectului în comportamentul său de fixare a nivelului de aspirație.

Parametrii de ordin statistic, care fac posibilă analiza internă a raportului aspirație-performanțe, s-au desprins din cercetările conduse de K. Lewin și H. J. Eysenck. Din punct de vedere metodologic, este important să putem pune în evidență aspectele calitative și cantitative ale raportului aspirație-realizare. Calculînd valoarea indicilor descriși mai sus, am obținut datele prezentate în Tabelul 12.

Relevăm faptul că, la colectivitățile studiate, în funcție de variabilele vîrstă cronologică și sex, abaterile standard sînt mari, experimentul demonstrînd complexitatea procesului de fixare a nivelurilor aspiraționale (dinamica lor). Rezultă că procesul de stabilire a unor niveluri aspiraționale este determinat de o multitudine de factori diferiți de la un individ la altul. Menționăm și faptul că la indicele „diferență de scop" cotele obținute de elevii-gimnaziu sînt negative, desprinzînd, de aici, semnificații ce caracterizează, sub acest aspect, vîrsta preadolescenței.

Pe baza rezultatelor obținute putem spune că, în conținutul trebuinței aspiraționale, rolul randamentului inte-

Tabelul 12

Valorile indicilor de exprimare a dinamicii aspirațiilor

Indici	Parametri statistici	Liceu			Gimnaziu		
		Băieți	Fete	Total	Băieți	Fete	Total
diferența de scop	media	1,17	1,65	0,78	—1,06	—0,97	—1,15
	abaterea standard	5,63	5,02	6,10	4,15	4,33	4,04
diferența de achiziție	media	5,32	4,09	6,30	6,75	7,10	6,42
	abaterea standard	5,41	5,42	5,74	5,00	5,03	5,03
diferența de apreciere	media	4,05	3,21	4,49	3,22	3,61	2,85
	abaterea standard	6,22	5,44	6,88	5,10	5,43	4,80
diferența afectivă	media	3,88	4,59	4,78	4,14	4,51	3,79
	abaterea standard	5,89	5,95	4,70	4,91	6,94	4,67
indicele flexibilității	media	7,40	6,83	8,00	6,42	6,58	6,27
	abaterea standard	4,26	3,90	4,50	2,96	3,34	2,60
indicele sensibilității	media	0,47	0,55	0,41	0,48	0,48	0,48
	abaterea standard	0,86	0,83	0,90	0,83	0,83	0,83

lectual, prin grade diferite de conștientizare, provoacă trăiri afective nuanțate, semnificative pentru subiecții-liceu, în comparație cu subiecții-gimnaziu (Tabelele 13 și 14). Dacă la intrarea în adolescență ei se exprimă atitudinal prin prudență și nevoie de siguranță în împlinirea aspirațiilor intelectuale prin propriile posibilități, la ieșirea din adolescență se remarcă fenomenul accentuării (augmentării) Eului centrat pe dorința de afirmare. Constatăm că zonele proiectării personalității se extind și se diferențiază specific, pe măsura apropierii de maturitate.

În timp ce subiecții-gimnaziu par mai realiști (relația aspirații-posibilități), adaptați situativ mai adecvat, trăiesc necesitatea confirmării posibilităților în aspirații, se centrează mai mult pe factorii intelectuali, sînt mai modești

(uneori cu tendințe depreciative), percep și trăiesc experimentul ca fapt de viață (joc contra naturii), subiecții-liceu sînt mai încrezători în forțele lor intelectuale, riscă mai mult, se detașează mai ușor de situația concretă și apreciază situația creată ca joc contra sine. Și față de colegele lor, liceenii sînt mai încrezători în realizarea sarcinilor, atacă hazardul pe baza raționamentului, semnifică situațiile aspiraționale mai mult prin procesele cognitive. La fete-liceu, în procesul fixării aspirațiilor, decentrarea factorilor cognitivi nu atinge valori sub nivelul centralității și dominanței acelorași factori compuși în structura personalității preadolescente. Totuși, nu putem să afirmăm că particularitățile inteligenței sînt identice pentru cele două categorii de subiecți.

Lipsa de semnificație a diferenței dintre mediile obținute la indicele „diferență de apreciere" nu omogenizează eșantioanele și sub aspectul nivelurilor la care se operează în conținutul relației aspirație-performanță. Astfel, la subiecții-gimnaziu, realismul se exprimă prin prudență, prin autocontrol direct, imediat, cu confirmarea posibilităților în aspirații, în timp ce la subiecții-liceu ies în evidență curajul de a înfrunta realitatea, o anumită importanță acordată evaluării situației și o mai bună capacitate de proiectare a Eului în planuri subiective.

Tabelul 13

Comparația diferențelor dintre mediile indicilor de analiză a dinamicii aspirației (Testul de semnificație *Z*)

Indici	liceu — gimnaziu	băieți liceu — fete liceu	băieți gimn. — fete gimn.	băieți liceu — băieți gimn.	fete liceu — fete gimn.
diferența de scop	4,64 $p<.01$	1,11 $p>.10$	—4,60 $p<.01$	3,96 $p<.01$	2,88 $p<.01$
diferența de achiziție	—4,91 $p<.01$	—2,68 $p<.01$	1,10 $p>.10$	—4,06 $p<.01$	—0,17 $p>.10$
diferența de apreciere	1,52 $p>.10$	1,47 $p>.10$	1,18 $p>.10$	—0,52 $p>.10$	2,10 $p<.05$
diferența afectivă	—1,18 $p>.10$	—0,38 $p>.10$	—3,58 $p<.01$	—2,12 $p<.05$	1,04 $p>.10$
indicele flexibilității	3,03 $p<.01$	—1,98 $p<.05$	0,83 $p>.10$	0,27 $p>.10$	3,60 $p<.01$
indicele sensibilității	—0,14 $p>.10$	1,16 $p>.10$	0,00 $p>.10$	0,63 $p>.10$	—0,63 $p>.10$

Spre deosebire de celelalte eșantioane, pentru fete-liceu și fete-gimnaziu factorii de bază ai indicelui „diferență de apreciere" se manifestă diferit. Considerăm că trebuința de performanță angajează elevele de gimnaziu la un logicism situativ, surprins în incidența aspirațională, cu obiectivare în strategii cognitiv-afective. La fete-liceu, trebuința de performanță, ca expresie a intensității aspirației, mobilizează un logicism activat sub influența oricărui resort intern capabil să asigure afirmarea personalității în plan social, ceea ce conduce la strategii afectiv-cognitive.

„Diferența afectivă", cu implicații majore în relația *aspirație-performanță-aspirație*, nu diferențiază semnificativ loturile experimentale, cu excepția băieților de liceu și de gimnaziu, la care constatăm (Tabelele 13, 14) :

BĂIEȚI — LICEU

— logicism în dimensiunile dorințelor și progresului ;
— implicarea preponderent extensivă a Eului, datorită presiunii obstacolelor și aspirațiilor ;
— mecanisme interne implicate în funcțiile autocontrolului și autoreglării, centrate mai mult pe extensivitatea Eului în raport cu factorii intelectuali ;
— atitudinea de proiectare a structurilor Eului în zonele proxime ale dezvoltării ;
— adaptarea vizează zone ale inaccesibilului.

BĂIEȚI — GIMNAZIU

— logicism realist și concret (hedonism) ;
— implicarea mai mult intensivă a Eului, datorită presiunii sarcinii intelectuale și aspirațiilor ;
— mecanisme interne implicate în funcțiile autocontrolului și autoreglării, centrate preponderent pe intensivitatea Eului în raport cu factorii intelectuali ;
— necesitatea validării Eului în dimensiunile realității, în funcție de ceea ce percepe și știe despre sine ;
— adaptarea are un caracter situativ, datorită semanticii aspirationale.

În raport cu aspirațiile, fluiditatea inteligenței generale nonverbale, prin gradele flexibilității sale, denotă pentru toți subiecții, cu excepția liceenelor, valori nesemnificative. Pe fondul decentrării factorului intelectual, fluiditatea cunoaște, sub aspectul flexibilității, grade și niveluri de exprimare mai mari. Cu alte cuvinte, în procesul adaptării la situațiile de exprimare a aspirațiilor, fixitatea funcțională se manifestă la liceene mai mult în cîmpul factorilor afectivi („sensibilitatea" sentimentelor), față de

Tabelul 14

Comparația diferențelor dintre mediile indicilor de analiză a dinamicii aspirațiilor (Testul de semnificație *t*)

Indici comparați	Liceu			Gimnaziu		
	Total	Băieți	Fete	Total	Băieți	Fete
dif. de scop — dif. achiziție	—7,54 p<.01	—3,08 p<.01	—6,94 p<.01	—19,52 p<.01	—13,58 p<.01	—16,30 p<.01
dif. de scop — dif. apreciere	—4,84 p<.01	—1,97 p=.05	—4,26 p<.01	—10,70 p<.01	—7,38 p<.01	—7,38 p<.01
dif. de scop — dif. afectivă	—4,67 p<.01	—3,50 p<.01	—5,48 p<.01	—13,00 p<.01	—12.74 p<.01	—9,32 p<.01
dif. de scop — ind. flexibilit.	—12,62 p<.01	—5,11 p<.01	—10,02 p<.01	—23,37 p<.01	—15,40 p<.01	—18,09 0<.01
dif. de scop — ind. sensibilit.	1,75 p<.10	2,03 p<.05	0,63 p>.10	2,21 p<.05	1,24 p>.10	1,86 p<.10
dif. achiziție — dif. apreciere	2,22 p<.05	1,07 p>.10	2,13 p<.05	7,95 p<.01	5,62 p<.01	6,90 p<.01
dif. achiziție — dif. afectivă	2,52 p<.02	0,58 p>.10	2,17 p<.05	5,93 p<.01	5,39 p<.01	4,38 p<.01
dif. achiziție ind. flexibilit.	—4,50 p<.01	—2,64 p<.01	—2,46 p<.02	0,91 p>.10	1,06 p>.10	0,30 p>.10
dif. achiziție — ind. sensibilit.	12,43 p<.01	6,10 p<.01	10,70 p<.01	19,96 p<.01	16,80 p<.01	13,36 p<.01
if. apreciere — dif. afectivă	0,24 p>.10	—1,60 p>.10	0,36 p>.10	—2,09 p<.05	—2,52 p<.02	—1,59 p>.10
dif. apreciere — ind. flexibilit.	—6,50 p<.01	—3,48 p<.01	—4,50 p<.01	—8,71 p<.01	—6,07 p<.01	—7,18 p<.01
dif. apreciere — ind. sensibilit.	8,09 p<.01	4,50 p<.01	6,18 p<.01	8,56 p<.01	7,94 p<.01	5,57 p<.01
dif. afectivă — ind. flexibilit.	—6,92 p<.01	—2,09 p<.01	—5,19 p<.01	—6,33 p<.01	—6,08 p<.01	—5,39 p<.01
dif. afectivă — ind. sensibilit.	8,12 p<.01	6,21 p<.01	9,71 p<.01	11,80 p<.01	23,70 p<.01	7,88 p<.01
ind. flexibilit. nd. sensibilit.	22,61 p<.01	7,30 p<.01	17,25 p<.01	31,42 p<.01	19,93 p<.01	24,53 p<.01

ceilalți subiecți, la care se manifestă mai mult în sfera factorilor intelectuali.

Ca expresie a flexibilității concentrate și direcționate (pozitivă sau negativă), „indexul sensibilității" nu diferențiază semnificativ eșantioanele cercetate.

Datele prezentate în Tabelul 14 reliefează aspecte ale validării indicilor de analiză a dinamicii aspirațiilor. Se poate constata că aceștia se prezintă ca entități distincte, manifestate la niveluri diferite, în cadrul aceleiași situații experimentale.

Se observă, în același timp, că la subiecții-gimnaziu adecvarea aspirațiilor la performanța imediată se realizează prin strategii restrînse, impuse relației de menținere a nivelului aspirației în conformitate cu gradientul obstacolului.

Subiecții-liceu dezvoltă secvențe comportamentale pe baza strategiilor definite în dinamica și specificul flexibilității structurilor interne angajate în fixarea aspirațiilor. Astfel, se poate spune că pe relația dintre „diferența de achiziție" și „indicele flexibilității", diferențiatoare pentru subiecții cercetați este doar vîrsta cronologică.

Pentru fete-liceu și băieți-gimnaziu, achiziția este întărită, în sensurile și conținuturile ei, de dinamica și valorile „indicelui sensibilității". Acest aspect îi diferențiază față de colegii lor de generație.

Liceenii se detașează de colegele lor și prin specificul conținutului relației aspirație situațională-performanță imediată, determinat îndeosebi prin logicism-realism, conținut care suportă slabe influențe nesemnificative, datorate rezonanțelor afective provocate de randament.

Fetele-gimnaziu, față de colegii lor, realizează aprecierea performanțelor în raport cu aspirația situațională, prin frînarea factorilor afectivi în favoarea celor intelectuali, fapt ce se reflectă și în valorile „indicelui sensibilității". Se observă că băieții-gimnaziu angajează, în același proces, factori afectivi la nivelul semnificației, în conformitate cu aspectele surprinse de psihologia diferențială ca fiind proprii preadolescenței.

Pentru celelalte relații posibile între indicii de analiză a dinamicii aspirației, constatăm diferențe în funcție de variabilele vîrstă cronologică, sex și nivel de instruire. Din acest motiv, putem afirma că aspirația se conturează ca factor în structura și dinamica personalității, încît fără

dimensiunea aspirațională personalitatea ar fi lipsită de sens și orientare.

Analizînd datele sintetizate în Tabelul 15, putem spune că, într-o „suită temporară tipică" (standardizată) de obstacole intelectuale, atitudinea față de realitate se centrează pe semnificația cuprinsă în rolul randamentului, reflectat în intensitatea trebuinței aspiraționale. Această atitudine conduce la conturarea strategiilor de risc, acceptarea cotei de risc devenind, la rîndul ei, atitudine. În general, subiecții își fixează scopuri în „zona de frontieră a aptitudinilor lor". Atitudinea față de realitate determină nivelul de proiectare a sinelui în limite superioare performanțelor concrete (prin raportare la potențialități). Formele adaptării concrete, prin intermediul aspirației, devin strategii atitudinale față de realitate (între limitele realism-nerealism). Raportul dinamic dintre performanțe și aspirație necesită alegerea strategiilor adaptării în funcție de randament și trebuința aspirațională. Realismul este o consecință a discernerii strategiilor apte pentru adaptarea optimă. Atitudinea față de risc provoacă opțiuni raportate la strategiile comportamentale posibile pentru o cît mai fidelă oglindire a sinelui. O imagine deformată despre sine deschide cîmp manifestării în planul irealului. Astfel, nivelul de proiectare a personalității se poate realiza atît în planul realului posibil, cît și în planul realului probabil, adică, subiectul oscilează între riscul obiectiv (asumat) și riscul subiectiv (implicat), pe de o parte, iar pe de altă parte își poate proiecta personalitatea în planul irealului cu asumarea unor riscuri a căror semnificație îi scapă (ilogism situativ). În aceste cazuri, trebuința de performanță, ca ecou al intensității aspirației, conduce la restructurarea sistemelor adaptative, ajungînd, în situații-limită, pînă la destructurare.

Proiectarea Eului, centrat pe factori intelectuali, denotă un proces intern configurat pe valențele încrederii în sine. La rîndul ei, încrederea în sine suportă fluctuații datorate nivelurilor de performanță ce reflectă intensitatea trebuinței aspiraționale. Astfel, adaptarea este condiționată de nivelul încrederii în propriile potențialități și posibilități.

Într-o situație aspirațională, riscul și incertitudinea sînt acceptate datorită ineditului pe care îl prezintă obstacolul și gradului său de dificultate. Ca sinteză a proceselor

de asimilare și acomodare, adaptarea (J. Piaget) nu exprimă numai o raportare la realitatea imediată, ci vizează structuri aspiraționale exprimate în cote de risc. Autocunoașterea și autoaprecierea factorilor cognitivi, ca funcții în procesul autoreglării unităților reactive (comportamentale), sînt influențate de randamentul dat și scontat. La rîndul lui, procesul autocunoașterii și autoaprecierii, necesar și implicat, se realizează, în situația experimentală, în cadrele conștientizării, între cote subiective de risc și incertitudine. Acesta este de fapt „gradul subiectiv de probabilitate" (K. Lewin), a cărui expresie o constituie încrederea în sine. Într-o situație de decizie aspirațională (ce vizează capacități intelectuale), nivelul adaptării este în funcție de raportul certitudine-incertitudine exprimat în siguranța de sine, subiectul acceptînd cote de risc pe fondul situației create și propuse. Astfel, putem spune că aspirația este fixată, sub incidența semnificației randamentului intelectual, pe fondul încrederii în sine.

Natura și importanța sarcinii prezintă semnificații diferite pentru subiecții examinați.

Tabelul 15

Matrice comparativă de corelație a indicilor de analiză a dinamicii aspirațiilor pentru eșantioanele liceu-gimnaziu (coeficient *r* Bravais-Pearson)

		Liceu					
Indici	Nr. crt.	1	2	3	4	5	6
diferența de scop	1	**1**	.68 $p<.01$	.84 $p<.01$	−.23 $p=.02$	.60 $p<.01$	.71 $p<.01$
diferența de achiziție	2	.62 $p<.01$	**1**	.90 $p<.01$	−.11 $p>.10$	.62 $p<.01$	.56 $p<.01$
diferența aprecierii	3	.80 $p<.01$	.92 $p<.01$	**1**	−.18 $p<.10$	.63 $p<.01$	.73 $p<.01$
diferența afectivă	4	−.26 $p<.01$	−.30 $p<.01$	−.33 $p<.01$	**1**	.36 $p<.01$	−.33 $p<.01$
indicele flexibilit.	5	.39 $p<.01$	.44 $p<.01$	.40 $p<.01$	.42 $p<.01$	**1**	.30 $p<.01$
indicele sensibilit.	6	.68 $p<.01$	.69 $p<.01$	.81 $p<.01$	−.45 $p<.01$	.15 $p>.10$	**1**
		Gimnaziu					

Sîntem însă conștienți și de faptul că în loturile experimentale există falși-pozitivi și falși-negativi față de probele aplicate, fenomen prezent atît pentru performanță cît și pentru aspirație. Semnificația sarcinii, plasată între aspirație și posibilități, se exprimă în tensiunea spre scop și dezvoltă un conflict intern datorat nivelurilor de manifestare ale celor doi parametri. Stingerea conflictului se realizează prin gradientele motivației (proiective și prospective) prezente în procesul adaptării. Hipo- și hipermotivația determină reacții atipice pentru majoritatea situațiilor conflictuale, în care trebuința de performanță este trăită la aceste niveluri (v. și Tabelele 18, 19, 20, 21). Motivația moderată întreține randamentul optim și mobilizează resursele intelectuale și afective în conformitate cu trebuința aspirațională.

Cota de risc este acceptată în limitele trăirii tensiunii spre scop; altfel, valori prea ridicate ale acesteia provoacă o dezorganizare a relației performanță-aspirație. Gradientele sarcinii intelectuale, semnificate de individ, delimitează zona de proiectare a personalității. În același timp, persoana acordă noi semnificații sarcinii, modificînd nivelul la care se proiectează pe sine. Sînt puse în joc mecanisme interne (fine și complexe) acordate în funcțiile autocontrolului și autoreglării unităților reactive (comportamentale). Mecanismele de asumare a riscului, deși fundamentate pe elemente afective, în limitele semnificației, suportă presiunea factorilor intelectuali. Se poate spune că randamentul persoanei restructurează și reorganizează, într-o nouă unitate funcțională, mecanismele autocontrolului și autoreglării și, la rîndul lui, este tributar acestora. Fenomenele, la nivelul macrostructurii lor, trecute prin filtrul conștiinței, în funcție de însușirile personalității subiectului, configurează algoritmul logicii acționale, adaptarea realizîndu-se prin strategii comportamentale de fixare a aspirațiilor.

Natura strategiei reflectă tipul de personalitate percepută și reprezentată ca imagine de sine. În același timp, conștientizarea gradientului prezentat de obstacol încadrează atitudinea manifestă față de propriul randament, prin nivelul aspirației. Cota de risc situată la niveluri raționale exprimă dorința și speranța de a reuși. În acest caz, proiectarea în cadre proxime, considerate de individ ca posibile manifestării factorilor intelectuali la cote maxime,

justifică acceptarea hazardului ; dorința de afirmare nu este ruptă de realitate, nu reprezintă o stare afectivă lipsită de suport real, ci se bazează pe performanțe anterioare, semnificate totdeauna ca randament. În același timp, dorința de afirmare devine motiv și scop în proiectarea personalității.

Trăirile repetate provocate de randament pe axa succes-insucces zonează fixitatea funcțională în relația performanță-aspirație, atingînd totodată structurile Eului, în fapt, imaginea de sine. Aspirațiile, prin ele însele, se instituie ca factori ai procesului de adaptare și integrare la structurile realității. Reamintim însă că situația experimentală nu prevedea comunicarea performanțelor reale obținute ; subiecții înșiși evaluau propriile performanțe și dificultatea sarcinilor, rămînînd la latitudinea lor conștientizarea reușitei și prezența erorii. Cotele de aspirare și de performanță au fost corelate, în rezolvarea probei, de către subiecți, pe baza relației de convergență între gradientul crescător al obstacolului și posibilitățile de realizare intelectuală.

În general, performanța poate fi exprimată, în cel mai bun caz, la nivelul potențialităților și posibilităților reale, subiectul invocînd întotdeauna repere ca dificultatea sarcinii și prezența erorii în relația performanță-capacitate. Subiectul acceptă riscul în ideea de a-și valorifica deplin capacitățile intelectuale, își proiectează personalitatea la niveluri superioare realizărilor anterioare. Acesta este un motiv care determină subiectul să-și fixeze aspirațiile într-un cîmp polifactorial. Sentimentul nesiguranței de sine conturează aspirația pe valorile flexibilității, logicizate și conștientizate, cu obiectivare în diminuarea hazardării. Valoarea cotei de risc are cel puțin o dublă determinare : performanțele anterioare și siguranța de sine. În fond, nivelul de proiectare a personalității (aspirației cu conținut intelectual) relevă măsura în care individul se sprijină pe sentimentul încrederii în sine. Deducem că, în derularea aspectelor calitative ale flexibilității, logic determinate, individul antrenează mecanisme ale inteligenței, de suplețe, care fac posibilă adaptarea la secvența situațională, în termeni aspirațional.

Cu cît subiecții se sprijină mai mult pe factorii intelectuali (băieți-liceu, fete-gimnaziu), cu atît nivelurile indexului „sensibilității" sînt mai mari. În măsura în care

factorii afectivi (conștientizați sau nu) diminuează sau nu favorizează centralitatea și dominanța factorilor intelectuali (în structurile interne ale personalității) nivelurile indexului „flexibilității" sînt mai mari, și invers (Tabelele 12, 15, 16, 17). Rezultă că factorii indicelui „flexibilității"

Tabelul 16

Matrice comparativă de corelație a indicilor de analiză a dinamicii aspirațiilor pentru eșantioanele băieți-fete liceu (coeficient *r* Bravais-Pearson)

		Băieți — liceu					
Indici	Nr. crt.	1	2	3	4	5	6
diferența de scop	1	1	.50 p < .01	.75 p < .01	— .29 p < .01	.41 p < .01	.63 p < .01
diferența de achiziție	2	.84 p < .01	1	.84 p < .01	— .09 p > .10	.34 p < .01	.50 p < .01
diferența aprecierii	3	.94 p < .01	.96 p < .01	1	— .17 p < .10	.32 p < .01	.75 p < .01
diferența afectivă	4	— .20 p = .05	— .15 p > .10	— .20 p = .05	1	.53 p < .01	— .29 p < .01
indicele flexibilit.	5	.75 p < .01	.79 p < .01	.79 p < .01	.22 p < .05	1	.07 p > .10
indicele sensibilit.	6	.75 p < .01	.66 p < .01	.76 p < .01	— .37 p < .01	.46 p < .01	1
		Fete — liceu					

se ancorează mai bine pe structurile afective, iar factorii indicelui „sensibilității" nuanțează și direcționează în mai mare măsură factorii intelectuali implicați în procesul aspirării. Se confirmă, astfel, legea psihologică potrivit căreia indivizii își măresc nivelul aspirației după succes și îl micșorează după insucces. Indicii flexibilității și sensibilității ilustrează aceste tendințe.

Situațiile create au fost semnificate diferit, prin perceperile și reprezentările subiecților, datorită particularității structurilor încrederii în sine și atitudinii față de realitate. Montajul experimental este o structură complexă, a cărei semnificație, sesizată de subiecți, influențează

trebuința de performanță, ca expresie a intensității aspirației. Trebuința de performanță se instituie, astfel, ca motiv al acțiunii și totodată criteriu de autovalidare a sinelui, transpunînd aspirația în performanță și invers. În acest efort, individul apelează la resorturile cunoașterii propriei personalități. Insuficienta autocunoaștere conturează sentimentul incertitudinii în actul decizional de aspirație, ajungînd, în situații-limită, la stresul de incertitudine. Fenomenul are loc pe fondul trebuinței de performanță, care vizează structuri aspiraționale (mai ales înalte). Rezultă atitudini selective față de realitate, care provoacă demersuri strategice compuse anume pentru adaptarea la situații concrete.

Sarcina concretă se află într-un context socio-personal și este privită de subiect cu conștiința că își pune în joc statutul școlar sau social. Vizînd aspecte ale inteligenței, sarcinii i se acordă o semnificație specială și personală; subiectul se angajează în acțiune trăind tensiunea spre scop, antrenînd resurse intelectuale și afective pe fondul

Tabelul 17

Matrice comparativă de corelație a indicilor de analiză a dinamicii aspirațiilor pentru eșantioanele băieți-fete gimnaziu (coeficient r Bravais-Pearson)

Indici	Nr. crt.	Băieți — gimnaziu 1	2	3	4	5	6
diferența de scop	1	**1**	.73 $p<.01$	.91 $p<.01$	—.29 $p<.01$	.46 $p<.01$	.75 $p<.01$
diferența de achiziție	2	.50 $p<.01$	**1**	.91 $p<.01$	—.16 $p=.10$	.68 $p<.01$	.62 $p<.01$
diferența aprecierii	3	.68 $p<.01$	.93 $p<.01$	**1**	—.23 $p=.02$	.57 $p<.01$	.78 $p<.01$
diferența afectivă	4	—.23 $p=.02$	—.47 $p<.01$	—.46 $p<.01$	**1**	.39 $p<.01$	—.35 $p<.01$
indicele flexibilit.	5	.28 $p<.01$	.15 $p>.10$	.17 $p<.10$	.45 $p<.01$	**1**	.27 $p<.01$
indicele sensibilit.	6	.60 $p<.01$	.75 $p<.01$	.86 $p<.01$	—.56 $p<.01$	.01 $p>.10$	**1**

Fete — gimnaziu

stresului de examinare. În acest cadru, conștientizînd semnificația sarcinii, subiectul delimitează cîmpul acesteia de fondul situațional, adică se află față în față cu obstacolul. Gradul delimitării lucide a semnificației sarcinii este în funcție de capacitatea autocunoașterii și autoaprecierii, de necesitatea autovalidării personalității, permițînd, conform nivelului său, antrenarea mecanismelor de autocontrol și autoreglaj.

Gradul de incertitudine, ca rezultat al conflictului intern, dezvoltat în plan afectiv din relația performanță-aspirație, reflectă luciditatea cu care a fost semnificată sarcina. Valențele încrederii în sine și probabilitatea de a reuși rezolvă conflictele interne și atenuează efectele incertitudinii și hazardului. Se pot contura, astfel, modalități reactive raționale, ordonate serial, conform cadrului concret în care se simte plasat subiectul. Cu alte cuvinte, subiectul raționalizează situația (K. Lewin). Putem spune că nivelul Eului (F. Hoppe), sub aspectele extensivității și intensivității, este determinat, printre altele, de gradele raționalizării situației și implicării în sarcină. De fapt, datele prezentate în Tabelele 15, 16 și 17 arată că, pentru toate eșantioanele, valorile indicelui „diferență afectivă" se corelează invers cu valorile celorlalți indici, cu excepția indexului „flexibilității". Este evident că subiecții, priviți prin prisma acestor aspecte, se diferențiază în funcție de vîrsta cronologică și nivelul instruirii, adică ies în evidență particularitățile diferențiatoare între preadolescent și adolescent în planurile dezvoltării și maturizării (v. și Tabelele 18, 19, 20).

Fixitatea funcțională găsește spații de manifestare pe adîncimea diferenței dintre semnificațiile acordate cîmpului situațional și sarcinii focalizate în acesta. Este vorba de mărimea abaterii situației raționalizate față de algoritmul necesar învingerii obstacolului. Acordînd o anumită semnificație cadrului situațional și sarcinii, în limitele puterii de raționalizare, subiectul delimitează parametrii flexibilității și sensibilității. Numai în măsura în care el își apreciază corect posibilitățile intelectuale, flexibilitatea joacă un rol pozitiv în acordarea aspirațiilor la performanțe. Flexibilitatea exprimă jocul hazardării subiectului în cîmpul relației performanță-aspirație și evocă aspecte ale încrederii în sine. Astfel, dorința de afirmare instalează

conștiința depășirii, subiectul, în acest caz, riscînd restructurarea sinelui.

Relația dorință-*self* reflectă în indicele „flexibilității" eforturile permanente și constante de adaptare, fenomen perceput ca necesar și trăit de subiect în particularitățile confortului său psihic. Factorii indicelui „flexibilității" sînt întreținuți în direcția, sensul și gradul implicării lor în adaptarea aspirației la performanță de conținutul, orientarea și intensitatea trăirilor Eului. Cu cît se pun mai mult în joc factorii afectivi în obținerea performanțelor, cu atît structurile interne ale individului devin mai flexibile pe axa aspirație-capacități.

La fetele-gimnaziu, aspectele reliefate mai sus se accentuează pînă la diferențiere față de ceilalți subiecți cercetați, datorită suprasemnificării factorilor cognitivi în evaluarea performanței imediate (în sensul real al acesteia). Situația, provocînd reacții datorate gradientului prezentat de obstacol și favorizînd conștientizarea posibilității erorii, oferă subiectului șanse de raționalizare a adaptării prospective. În acest sens, se întrevăd mecanismele intelectuale implicate în adaptarea conceptualizată la dinamica unităților situaționale.

Trebuința de performanță, ca factor motivațional al capacității cognitive, și tensiunea spre scop (desprinsă din semnificația sarcinii), prezintă ample interferențe, dar și particularități specifice, suficiente pentru a se exprima diferențiat. Trebuința de performanță se instituie ca suport al raționalizării situației, în timp ce tensiunea spre scop tinde spre schimbarea raportului în favoarea sa. Procesul se exprimă în dinamica relațiilor instituite în cîmpurile și trăirile Eului prin raportare la capacitățile intelectuale și sarcina propusă sau asumată.

În fond, rezolvarea probei Raven, datorită numărului mare de unități supuse judecății, permite, în anumite limite, aprecierea rezultatelor viitoare prin raportarea la dificultățile întîlnite anterior (situație de învățare), astfel încît trebuința de performanță se justifică și obiectiv. În acest caz, presiunea dorinței de afirmare devine atracție (P. H. Chombart de Lauve). Trebuința de performanță întreține curiozitatea epistemică proiectînd personalitatea în zonele obstacolelor intelectuale reale, determinînd subiectul să apeleze la strategii de valorizare maximă în plan intelectual. Deducem că dinamica aspirațiilor suportă influențele curiozității epistemice manifeste, atitudinea față de realitate conturîndu-se într-un cîmp explorativ spre zonele inaccesibilului.

În concluzie, analiza internă a indicilor prin care se exprimă dinamica aspirațională conduce la reliefarea următoarelor unități de evaluare a relației aspirație-performanță, cu raportare la capacitățile, posibilitățile și potențialitățile intelectuale ale unui om * :

a) pentru indicele „diferență de scop" :

— semnificarea randamentului, ca element constitutiv al trebuinței aspiraționale (pe conținuturi cognitive) ;

— acceptarea cotei de risc ;

— proiectarea Eului la cote maxime, în cadre proxime manifestării factorilor cognitivi ;

— adaptarea trăită și conceptualizată ca expresie a aspirațiilor cu conținut intelectual ;

b) pentru indicele „diferență de achiziție" :

— perceperea și reprezentarea situației create și propuse, în semnificațiile ei ;

— capacitatea autocunoașterii și autoaprecierii, autovalidării și valorizării Eului sub aspectul capacităților intelectuale convertite în aspirații ;

— încrederea în sine ;

— capacitatea de apreciere a riscului și incertitudinii ;

c) pentru indicele „diferența aprecierii" :

— trebuința de performanță ca expresie a intensității aspirației ;

— atitudinea față de realitate ;

— proiectivitatea Eului ;

— strategii compuse în vederea adaptării la situație ;

d) pentru indicele „diferență afectivă" :

— semnificația sarcinii ;

— mecanisme interne acordate în funcțiile autocontrolului și autoreglării ;

— logicism dezvoltat în și la secvențele situaționale ;

— cîmpurile și trăirile Eului față de capacitățile intelectuale în raport cu obstacolul ;

e) pentru indicele „flexibilității" :

— conștientizarea gradientului prezentat de obstacol ;

---

* Am reținut, pentru fiecare indice de analiză aspirațională, elementele (primele patru) pe care le-am considerat ca avînd importanță mai mare.

— dorința de afirmare ;
— mobilitatea structurilor interne determinate de *self* ;
— flexibilitatea-rigiditatea factorilor interni în adaptarea la dinamica situației ;
f) pentru indicele „sensibilității" :
— sesizarea gradientului obstacolului prin nivelul performanțelor ;
— sesizarea prezenței erorii și conștientizarea probabilității de a greși ;
— nesiguranța de sine în cîmpul flexibilității logice și conștiente, cu obiectivare în diminuarea hazardului ;
— mecanisme cognitive implicate în procesul adaptării la secvența situațională.

Relația aspirație-performanță angajează personalitatea în toate structurile și conținuturile sale și este fundamentală pentru dezvoltarea și adaptarea ei la viața socială.

3. COMPORTAMENTE ADAPTATIVE ÎN PROCESUL DE FIXARE A ASPIRAȚIILOR

A. RELAȚIA ASPIRAȚIE-PERFORMANȚĂ

Ne-am pus firesc întrebarea : „Cum se va comporta un om într-o situație concretă în care este nevoit să-și fixeze sarcini și scopuri, aspirații, care îl angajează și exprimă ca personalitate ?" Pentru a răspunde, pornim de la ipoteza că aspirația este o componentă necesară și importantă în structurarea personalității.

Datele prezentate în Tabelele 18, 19 și 20 ne permit să afirmăm că factorii ce definesc și exprimă indicii de analiză ai aspirației sînt implicați neliniar pe axele succes-insucces și adecvat-atipic. Analiza datelor arată că, atunci cînd distribuțiile reale obținute se abat semnificativ de la configurația distribuției normale, subiecții se orientează spre zone de succes.

Pentru indicele „diferența de scop", subiecții cercetați exprimă tendințele populației generale, cu alte cuvinte, reacțiile adecvate, neadecvate și atipice se manifestă între limitele distribuției normale.

Indicele „diferență de achiziție" relevă pentru subiecții-gimnaziu o distribuție a datelor semnificativ diferită față de distribuția normală, cu asimetrie spre zonele neadecvării și atipismului, în vreme ce subiecții-liceu se detașează față de populația generală, numai în cîmpul manifestărilor atipice. Subiecții prezintă aceeași tendință și la indicele „diferența aprecierii". În schimb, pentru eșantionul gimnazial, numai reacțiile neadecvate sînt sesizate cu o frecvență mai mare față de cea la care ne-am fi așteptat în mod normal.

Indicele „diferență de achiziție" nu departajează băieții de fete, în cadrul aceleiași vîrste cronologice, pe axa succes-insucces.

Luînd în considerare indicele „diferență de apreciere", constatăm că liceenii și băieții-gimnaziu prezintă o distribuție cu abatere semnificativă de la distribuția normală numai în zona manifestărilor atipice. În schimb, un număr mai mare de fete se manifestă neadecvat. La liceene, tendința se păstrează și în cîmpul manifestărilor atipice.

Analiza internă a indicilor aspirationali a permis desprinderea factorilor cu pondere mai mare în procesul aspirării. Pe baza lor se pot defini următoarele dimensiuni * din structura personalității, surprinse la niveluri diferite de implicare în comportamentul aspirațional al persoanei :
— înfruntarea realității ;
— intuiția ;
— firea ;
— orientarea ;
— motivația ;
— elanul ;
— proiectarea ;
— atitudinea sinelui față de *self* ;
— atitudinea *self*-ului față de realitate ;
— realismul ;
— adaptarea.

Aceste dimensiuni vizează componența cognitivă a procesului de aspirare (relevate de „diferența de scop", „diferența de achiziție", „diferența de apreciere"). Ceilalți

* Criteriul de ordonare a dimensiunilor propuse aici nu vizează scalarea indicilor de analiză ai aspirației. Ierarhizarea este mai mult operațională, în anumite limite discutabilă, dar reliefează corelarea lor (v. Tabelele 15, 16, 17).

Tabelul 18

Frecvențele tipurilor comportamentale stabilite pe baza indicelui „diferență de scop" în cadrul relației aspirație-performanță (raportare la curba distribuției normale)

Nr. crt.	Tipuri	Interval pe distribuția normală	Instituția școlară: Liceu – Băieți	Liceu – Fete	Liceu – Băieți și fete	Gimnaziu – Băieți	Gimnaziu – Fete	Gimnaziu – Băieți și fete
	Adecvate :	—1—(+1)	63,21	58,56	60,60	69,35	69,70	69,55
			p>.10	p>.10	d>.10	p>.10	p>.10	p>.10
1	în zona succesului	+0,01—	48,27	36,93	41,92	43,54	42,42	42,97
		(+1)	p<.02	p>10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10
	în zona insuccesului	—0,01—	14,94	21,62	18,68	25,80	27,27	26,56
		(—1)	p<.01	p<.05	p<.01	p>.10	p>.10	p>.10
	Neadecvate :	+1,01— —(+2) ; —1,01— —(—2)	33,33	35,13	34,34	29,03	28,79	28,90
			p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10
2	în zona succesului	+1,01—	24,13	17,11	19,19	16,13	15,90	16,01
		(+2)	p<.01	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10
	în zona insuccesului	—1,01—	9,19	18,01	14,14	12,90	12,88	12,89
		(—2)	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10
	Atipice :	>+2 ; <—2	3,45	6,31	5,05	3,22	2,27	2,73
			p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10
3	în zona succesului	>+2	0,00	5,40	3,05	1,61	2,27	1,95
			p>.10	p<.05	p>.10	0>.10	p>.10	p>.10
	în zona insuccesului	<—2	3,45	0,90	2,02	1,61	0,00	0,78
			p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10

Tabelul 19

Frecvențele tipurilor comportamentale stabilite pe baza indicelui „diferența de achiziție" în cadrul relației aspirație-performanță (raportare la curba distribuției normale)

Nr. crt.	Tipuri	Interval pe distribuția normală	Instituția școlară: Liceu – Băieți	Liceu – Fete	Liceu – Băieți și fete	Gimnaziu – Băieți	Gimnaziu – Fete	Gimnaziu – Băieți și fete
	Adecvate :	—1—(+1)	57,47	55,85	56,56	37,90	46,96	42,47
			p>.10	p>.10	p>.10	p<.01	p=.01	p<.01
1	în zona succesului	+0,01—	47,12	47,74	47,47	32,25	35,60	33,88
		(+1)	p<.05	p<.05	p<.05	p>.10	p>.10	p>.10
	în zona insuccesului	—0,01—	10,34	8,10	9,09	5,64	11,36	8,59
		(—1)	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01
	Neadecvate :	+1,01— —(+2) ; —1,01— —(—2)	28,73	22,52	25,25	41,93	37,12	39,55
			p>.10	p>.10	p>.10	p<.01	p<.10	p<.02
2	în zona succesului	+1,01—	21,83	22,52	22,22	41,93	35,60	38,77
		(+2)	p<.05	p<.02	p<.02	p<.01	p<.01	p<.01
	în zona insuccesului	—1,01—	6,89	0,00	3,03	0,00	1,51	0,78
		(—2)	p<.10	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01
	Atipice :	>+2 ; <—2	13,79	21,62	18,18	19,35	15,90	17,57
			p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01
3	în zona succesului	>+2	13,79	21,62	18,18	19,35	15,90	17,57
			p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01
	în zona insuccesului	<—2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
			p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10	p>.10

indici, prin factorii pe care îi angajează, susțin specific, în diferite modalități, aceleași coordonate.

Aspectelor prezentate le corespund trăsături scalate, pe continuitate sau discontinuitate, în funcție de formele acestora (liniară sau radială). Intensitățile și nuanțele trăsăturilor se exprimă la nivelul psihologiei diferențiale. Se înțelege, astfel, faptul că aceeași trăsătură deosebește specific indivizii și colectivitățile sub aspectele : vîrstă cronologică, sex și nivel de instruire. În cadrul unei caracterizări trebuie luate în considerare criteriile : natura indicelui de analiză a aspirației, tipul reacției, orientarea față de succes-insucces. Combinațiile sînt numeroase, dar descrierea și caracterizarea indivizilor și a colectivităților se realizează cu ușurință.

Subiecții cu manifestări comportamentale adecvate în procesul acordării aspirațiilor la performanțe se caracterizează prin realism, adică iau în considerare posibilitatea de a reuși, dar nu exclud insuccesul, sînt activi și cu o bună prezență de spirit ; manifestă o foarte bună cunoaștere și apreciere a capacităților personale, se motivează și se angajează optim în sarcini, dorința de a reuși fiind însoțită de voința de a face bine, corect, precis, frumos ; în general, vizează niveluri cuprinse în limitele „zonei proxime a dezovltării" (L. S. Vîgotski), maturizării, socializării etc. În raport cu populația normală, în cercetarea noastră ei reprezintă cel mai numeros grup.

Subiecții care, prin aspirațiile lor (interpretate ca performanțe), își propun să atingă niveluri ce depășesc cu mai mult de o clasă intelectuală performanțele reale, dar nu peste două, sînt caracterizați ca fiind nerealiști moderați ; ei luptă pentru succes indiferent de rezultatele anterioare (iscoditori, exigenți, orgolioși), au dorințe puternice de a reuși, fiind preocupați de sarcină prin grija față de sine (zeloși). Își asumă riscuri mai mari, sînt îndrăzneți și speculativi, uneori se hipermotivează. Nivelul de aspirație, la acești subiecți, este susținut și potențat de trebuința de performanță (realizarea cu orice preț), care, probabil, induce negativ procesul îndeplinirii sarcinii.

O altă grupare de subiecți cu manifestări neadecvate își propune, față de performanțele reale, niveluri de aspirație inferioare, în valori ce depășesc o clasă intelectuală, dar niciodată două. Acești subiecți sînt : comozi, șablonarzi, sfioși, smeriți, dar și stîngaci (nepricepuți), ezitanți, des-

Tabelul 20

Frecvențele tipurilor comportamentale stabilite pe baza indicelui „diferență de apreciere" în cadrul relației aspirație-performanță (raportare la curba distribuției normale)

Nr. crt.	Tipuri	Interval pe distribuția normală	Instituția școlară					
			Liceu			Gimnaziu		
			Băieți	Fete	Băieți și fete	Băieți	Fete	Băieți și fete
	Adecvate :	—1—(+1)	59,77	54,95	57,07	55,64	54,54	55,08
			p > .10	p > .10	p > .10	p > .10	p < .10	p > .10
1	în zona succesului	+0,01—	41,37	35,13	37,87	45,96	42,42	44,14
		—(+1)	p > .10	p > .10	p > .10	p < .05	p > .10	p < .10
	în zona insuccesului	—0,01—	18,39	19,82	19,19	9,68	12,12	10,94
		—(—1)	p < .01	p < .01	p < .02	p < .01	p < .01	p < .01
	Neadecvate :	+1,01—						
		—(+2) ;	27,52	36,93	32,82	33,06	41,66	37,50
		—1,01—	p > .10	p < .10	p > .10	p > .10	p < .01	p < .05
		—(—2)						
2	în zona succesului	+1,01—	22,98	28,83	26,26	29,03	28,78	28,90
		—(+2)	p < .01	p < .01	p < .01	p < .01	p < .01	p < .01
	în zona insuccesului	—1,01—	4,59	8,10	6,56	4,03	12,88	8,59
		—(—2)	p < .02	p > .10	p < .10	p < .01	p > .10	p > .10
	Atipice :	> +2 ;	12,68	8,10	10,10	10,48	3,79	7,03
		< —2	p < .01	p < .10	p < .01	p < .01	p > .10	p > .10
3	în zona succesului	> +2	9,19	8,10	8,58	9,68	3,03	6,25
			p < .01	p < .01	p < .01	p < .01	p > .10	p < .01
	în zona insuccesului	< —2	3,49	0,00	1,51	0,80	0,75	0,78
			p > .10	p > .10	p > .10	p > .10	p > .10	p > .10

Tabelul 21

Comportamentele adaptative în aspirare definite și descrise prin dimensiunile și trăsăturile personalității (raportare la valorile „z" ale distribuției normale)

Dimensiuni ale personalității	T r ă s ă t u r i				
Intuiția **	obtuz	difuz	prezență de spirit	plăsmuitor	inventiv
Infruntarea realității *	intolerant	reținut	hotărît	abil	contemplativ hedonist
Firea **	blazat	smerit	onest	orgolios	idealist
Orientarea *	derutat	nedumerit	descurcăreț	iscoditor	ingenios
Motivația ***	delăsător	șablonard	angajat	preocupat	devotat
Elanul **	fricos	sfios	avîntat	îndrăzneț	curajos
Proiectarea **	indiferent	simulant	exact	închipuit	ireal
mplinirea *	leneș	comod	elaborativ	împrăștiat	visător
Atitudinea sine-self ***	pesimist	șovăitor	sobru	zelos	optimist
Atitudinea self- realitate ***	fals	neprincipial	core ct	exigent	perfecționist
Realism *	stupid	stîngaci (inabil)	calculat	fan tezist	fabulant
Adaptarea **	rigid	inconstant	maleabil	speculativ	hazardat

Legendă : * indicele „diferență de scop" ;
: ** indicele „diferența achiziției" ;
: *** indicele „diferența aprecierii".

cumpăniți, morocănoși. Nu riscă, se complac în realizările lor mai mici sau mai mari, nu trăiesc conflicte valorice, nu doresc să se afirme prin propriile realizări, caută confortul psihic. O parte din acești subiecți prezintă asemenea comportamente și datorită necunoașterii în suficientă măsură a propriilor capacități.

Reacții atipice în comportamentul de fixare a nivelului de aspirație pot să apară în trei situații :

a) menținerea nejustificată a nivelului de aspirație la niveluri ce depășesc performanțele reale, indiferent de jocul acestora, cu peste două clase intelectuale. În acest caz, fixarea nivelurilor de aspirație ia aspectul unor reacții, în general, stereotipe ;

b) menținerea nejustificată a nivelului aspirației sub performanțele reale, întotdeauna cu mai mult de două clase intelectuale ;

c) oscilarea nejustificat de mare a aspirațiilor în raport cu performanțele reale, în valori de peste două clase intelectuale.

Subiecții cu reacții atipice care intră în grupa *a* se caracterizează ca desprinși de realitate, visători, ireali, idealiști, fabulanți, hazardați, grandomani, cu tendințe altruiste. Sînt deosebit de ambițioși, uneori intoleranți, devotați idealului, optimiști, perfecționiști, inventivi și ingenioși. În general, acești subiecți își asumă riscuri greu justificabile din dorința de a străluci, de a excela (hipermotivație), își supraapreciază forțele, capacitățile și propriile performanțe. Sînt subiectivi. Ridică probleme de integrare și adaptare la normele și valorile colectivităților din care fac parte, tind să se erijeze în postură de lideri.

În grupa *b* întîlnim subiecți care prezintă următoarele trăsături : pesimism, teamă, derută, rigiditate, apatie, blazare, dar și indiferență, delăsare, indolență, falsitate. Nu se raportează la realitatea dată, sistemul lor de valori prezintă tendințe destructurante, nu riscă, trăiesc intens conflictele interne, sînt puternic stresați de situație, sînt influențabili și dominați, dezinteresați, hipomotivați. De asemenea, pot fi egoiști, egocentriști și interpretativi, iar pentru colectivitățile din care fac parte constituie cazuri-problemă.

Atipismul exacerbat care se încadrează în grupa *c* relevă elemente de patologie psihică. Din acest motiv,

tehnica nivelului de aspirație este cuprinsă în metodologia stabilirii diagnosticului diferențial pentru numeroase afecțiuni. L. A. Viculova (175), care a descris atipismul tributar oscilărilor mari și nejustificate ale aspirațiilor în raport cu performanțele, a constatat că asemenea forme de atipism apar la oligofreni și la normalii care au suferit traume cerebrale. În cercetarea de față, n-am înregistrat asemenea cazuri.

Studierea, descrierea și caracterizarea colectivităților școlare sau a elevilor prezintă o importanță deosebită pentru activitatea de instruire și educare, contribuind la evaluarea raporturilor inteligență-performanțe școlare și inteligență-aspirație. Performanța școlară este parametrul ce reliefează, pe de o parte, nivelul de solicitare a capacităților intelectuale, pe de altă parte, implicarea întregii personalități în obținerea ei, gradul de angajare efectivă a elevului în procesul învățării, nivelul adaptării lui la activitățile de tip școlar. Dimensiunile și trăsăturile psihologice desprinse din cercetarea de față, în funcție de valorile „z" ale distribuției normale normate (gaussiene), constituie tot atîtea repere diferențiatoare prin care pot fi surprinse și explicate individualitățile. În acest context, raportul aspirație (inteligența dezirabilă) — posibilități, capacități, potențialități (relevate sau nu de performanțe) devine fundamental pentru explicarea mecanismelor interne ale adaptării elevilor la regimul școlar, prin rezonanțele sale profunde, în diferite planuri, asupra personalității.

B. ROLUL DIMENSIUNILOR PERSONALITĂȚII ÎN PROCESUL ASPIRAȚIEI

Comportamentele adaptative în procesul de aspirație pot fi înțelese mai bine prin relevarea aspectelor psihologice de profunzime ale persoanei.

Datele prezentate în Tabelele 22, 23 și 24 ne permit să afirmăm că subiecții cercetați de noi prin intermediul chestionarului Eysenck (forma *A*) se plasează în limitele normalității, sub aspectul dimensiunilor de personalitate pe care le relevă. În același timp, se observă tendințe spre valorile minime ce conturează în mod cert introversiunea și extraversiunea. Aceste tendințe au implicații directe prin

Tabelul 22

Repartiția subiecților-liceu la proba Eysenck, în %
(raportare la curba distribuției normale)

Variabile	Sex	Școala	Intervale pe distribuția normală				
			—2	—2— —(—1,01)	—1—(+1)	+1,01— —(+2)	+2
Intro-extraversiune	Băieți	Liceu	17,23 p < .01	13,80 p > .10	47,52 p < .02	8,05 p > .10	13,79 p < .01
	Fete		10,80 p < .01	13,52 p > .10	50,45 p < .05	12,61 p > .10	12,60 p < .01
	Total		13,63 p < .01	13,64 p > .10	48,99 p < .02	10,60 p > .10	13,14 p < .01
Neuroticism	Băieți	Gimnaziu	24,14 p < .01	17,24 p < .01	50,74 p < .05	3,45 p < .01	4,60 p > .10
	Fete		14,41 p < .01	26,12 p < .01	46,84 p < .01	8,11 p > .10	4,50 p > .10
	Total		18,68 p < .01	22,22 p < .02	48,48 p < .02	6,06 p < .05	4,55 p > .10

diminuarea repartiției, între valorile „z", în intervalul —1 și +1 pe scala distribuției normale.

Variabila sex este nediferențiatoare în repartiția subiecților pe dimensiunea introversiune-extraversiune. Luînd în considerare dimensiunea instabilitate-stabilitate emotivă, în raport cu valorile distribuției normale, constatăm o deplasare a subiecților, indiferent de sex, spre valorile minime, cu tendințe evidente de instabilitate emotivă. Se constată totodată faptul că băieții manifestă tendințe mai pronunțate spre instabilitate emotivă în raport cu colegele lor (Tabelul 22). Variabilele introversiune-extraversiune și neuroticism corelează negativ, indiferent de sex, fapt ce ne permite să afirmăm că dimensiunile relevate de probă sînt independente, clar conturate. Factori de situație și particularități ale educației pot explica aceste rezultate (Tabelul 23). Corelațiile negative obținute validează proba Eysenck, relevînd valoarea ei diagnostică.

În fond, Eysenck a determinat dimensiunile pe baza conceperii unei structuri piramidale, în care fiecare factor își are locul și rolul lui bine determinat. Factorii de personalitate ca invarianți, cu diferite frecvențe de manifestare, la niveluri și intensități diferite în „spațiul vieții" (K. Lewin) individului, trebuie înțeleși în dinamica lor. Individul se manifestă ca personalitate reală atunci cînd mișcarea psihică reflectă un echilibru în coacțiunea factorilor interni și externi, pe relativa invarianță a structurilor existente. Aceste structuri devin, totuși, sensibile cînd persoana este plasată în situații mai puțin habituale. În acest caz, se apelează la strategii de adaptare care validează personalitatea reală plasată într-o situație specială. Într-un context experimental este normal să surprindem asemenea aspecte.

Interrelațiile dintre dimensiunile personalității stabilite de Eysenck și parametrii Raven exprimă tendințe pozitive sau negative (Tabelul 23) fără a atinge pragul semnificației, cu excepția relației stabilitate/instabilitate emotivă-performanță, la care înregistrăm o corelație puternic semnificativă ($r=.47$). Rezultă că procesele ce definesc instabilitatea emotivă joacă un rol stimulator (la băieți) în obținerea rezultatelor la testul de inteligență generală nonverbală Raven. Rolul personalității în obținerea performanțelor și în definirea nivelurilor de aspirație este clar exprimat — la băieți, în comparație cu fetele — și de corelațiile de ordinul *I* (*R*) (Tabelul 23), care evidențiază presiunea exercitată de influențele cumulate ale dimensiunilor personalității. Elemente de psihologie diferențială privind nivelul de proiectare, firea, înfruntarea realității (cu exprimarea explicită a rolului inteligenței în adaptare) nuanțează conduitele și le justifică în procesul general de maturizare-dezvoltare. Tabelul 23 redă jocul combinațiilor posibile dintre variabilele supuse controlului experimental.

În cercetarea noastră au putut fi evidențiate structurile personalității reale (proba Eysenck) și ale personalității de situație, determinată de procesul de aspirare (Tabelul 24). Pentru a surprinde în ce măsură aspirația contribuie la structurarea personalității, pe de o parte, iar pe de altă parte, măsura în care aspirația se sprijină pe aceste structuri, am apelat la conceptul de personalitate modală (ipotetică, prezumtivă). Concepem această personalitate ca o

rezultantă a suprapunerii personalității de situație pe fondul personalității reale. Datele cercetării permit acest demers teoretic și metodologic.

Personalitatea a fost abordată în trei planuri: 1) „reală" (Inventarul de personalitate Eysenck, forma A); 2) de situație, conjuncturală (aspirantă, surprinsă prin valențele proiective ale probei de performanță Raven, relevată de indicii de analiză a aspirației); 3) modală, determinată, metodologic, pe baza relațiilor de presiune dintre 1 și 2, relații de presiuni reciproce, simultane.

Diferențele dintre personalitățile „modală" și „reală" reflectă modificările produse de actul aspirării în structura și dinamica personalității. Variantii necomuni celor două planuri ale personalității sensibilizează structurile interne în fața aspirației.

Diferențele dintre personalitățile „modală" și „aspirantă" (de situație) reflectă modificările produse de structurile interne în procesul aspirației. Variantii necomuni dau sensibilitate sistemului aspirațional, sub presiunea factorilor personalității „reale".

Invarianții și variantii comuni personalităților „reală" și „aspirantă" conturează personalitatea „modală", nuanțată specific și întregită de invarianții și variantii necomuni structurilor de compunere. Gradul și natura presiunilor reciproce simultane dintre factorii celor două planuri ale personalității se instituie ca un filtru în conjugarea invarianților și variantilor necomuni la structurile personalității modale.

Personalitatea modală, reflectînd cota din propria aspirație la care individul are un acces real, devine tabloul care permite analiza dinamicii factorilor interni în actul aspirării. Rezultă că, în situația de aspirare, subiectul tinde să-și dezvăluie conținutul personalității la cote și valori dezirabile. În personalitatea modală regăsim numai aspirațiile adecvate, realiste.

Aceste aspecte permit deslușirea factorilor pe baza cărora se produc mutațiile adaptative comportamentale. Este evident că se pot conjuga, în multiple constelații, factorii care definesc intro-extraversiunea și neuroticismul cu factorii care intervin în procesul aspirării. În acest fel, devine posibilă descrierea oricărei manifestări comportamentale în procesul aspirării și, în același timp, se relevă dinamica aspirației în dinamica internă a personalității. Com-

portamentele adaptative în aspirare exprimă, în acest cadru, posibilitățile de autocontrol și autoreglare ale personalității, de restructurare-reorganizare imediată, conform tendințelor prospective și proiective. Rezultă valoarea atitudinală a aspirației (Tabelul 24).

Rezultatele experimentale prezentate în Tabelele 23 și 24 ne îndreptățesc să afirmăm că, într-o situație concretă de fixare a aspirației cu conținut intelectual, structurile personalității reale se manifestă specific. Direcțiile și sensurile acestor modificări, pe scala dimensiunilor considerate, se prezintă astfel :

a) de la introversiune spre extraversiune ;

b) de la instabilitate spre stabilitate emotivă ;

c) din marginalitate spre centralitate, adică de la manifestările comportamentale cu caracter atipic spre manifestări comportamentale normale.

Cu alte cuvinte, în situația de aspirare, un număr apreciabil de persoane tind să-și dezvăluie conținutul personalității la valori și semnificații dezirabile. Deci, în procesul aspirării subiecții mobilizează structuri interne în care factorii poziționați central și dominant provoacă, în cîmpul dimensiunilor personalității, trăsături pozitive față de nivelul la care era definită persoana. De exemplu, în procesul de adaptare, aspirația cu conținut intelectual îl determină pe rigid să devină (situațional) cel puțin inconstant, dar nu este exclusă nici posibilitatea de a deveni maleabil sau chiar hazardat ; sub presiunea motivației, delăsătorul poate deveni angajat în sarcină sau chiar devotat scopului acțiunii (entuziasmat). Desprinși de situația aspirațională concretă, subiecții revin la atitudinile anterioare față de sine și realitate.

Aspirația constituie pentru subiect și un factor de ponderare a unor trăsături. De exemplu, fabulantul devine, în situații concrete, mai calculat, visătorul mai elaborativ acțional, contemplativul mai activ și pragmatic etc.

Analiza se adîncește atunci cînd luăm în considerare influențele directe dintre aspirație și celelalte dimensiuni ale personalității. Între liceeni și liceene se conturează diferențe în ce privește stabilitatea structurilor personalității în fața aspirației, și invers (Tabelele 23, 24).

Personalitatea reală, influențînd aspirația, determină o parte dintre indivizi să apeleze la niveluri de aspirare neconforme structurii lor. Subiecții, indiferent de sex, pre-

Tabelul 23

Caracteristicile eșantionului subiecți-liceu la proba Eysenck. Relațiile dintre introversiune-extraversiune, neuroticism, aspirație, performanță

Nr. crt.	Indici statistici	Băieți	Fete	Băieți + fete
1	$\bar{m}_{x_3}$	10,00	10,67	10,38
2	$\sigma\, x_3$	4,16	4,65	4,42
3	$\bar{m}_{x_4}$	8,52	11,51	10,20
4	$\sigma\, x_4$	4,68	4,15	4,60
5	$\bar{m}_{Lay}$	3,55	3,24	3,38
6	$+\sigma\, Lay$	1,37	1,25	1,31
7	$r_{x_3x_4}$	—.19	—.28	—.24
8	$r_{x_3x_2}$	—.16	.19	.08
9	$r_{x_4x_2}$	.47	.03	.28
10	$r_{x_3x_1}$	—.18	—.08	—.11
11	$r_{x_4x_1}$	.11	.02	.06
12	$R_{x_1-x_3x_4}$	.1958	.0800	—
13	$R_{x_3-x_1x_4}$	.2484	.2897	—
14	$R_{x_4-x_1x_3}$	.2050	.2800	—
15	$R_{x_2-x_3x_4}$	.4754	.2080	—
16	$R_{x_3-x_2x_4}$	.2061	.3432	—
17	$R_{x_4-x_2x_3}$	.4841	.2925	—
18	$R_{x_1-x_2x_3}$	.5866	.1505	—
19	$R_{x_2-x_1x_3}$	.5827	.1166	—
20	$R_{x_1-x_2x_4}$	.6085	.1112	—
21	$R_{x_3-x_1x_4}$	.7095	.1111	—
22	$R_{x_3-x_2x_1}$	.1925	.2154	—
23	$R_{x_4-x_2x_1}$	.5106	.0343	—

x_1 — aspirația ; x_2 — performanța ; x_3 — intro-extraversiunea ; x_4 — neuroticismul.

Valorile semnificative r :

n/P	P=.10	P=.05	P=.02	P=.01
80	.18	.22	.26	.28
90	.17	.21	.24	.27
100	.16	.19	.23	.25

zintă tendințe ce vizează niveluri de aspirație specifice personalităților orientate spre extraversiune și stabilitate emotivă.

Dimensiunile intro-extraversiune și instabilitate-stabilitate emotivă influențează pozitiv, dar la niveluri diferite, în funcție de sex, procesele intelectuale. Oricare dintre dimensiunile arătate mai sus, în interrelație directă cu inteligența, adică intro/extraversiune-inteligență sau neuroticism-inteligență, orientează persoana spre stabilitate emotivă, respectiv extraversiune. În același timp, influențele comune ale inteligenței generale nonverbale și ale inteligenței dezirabile (aspirației situaționale) determină în mod diferit dimensiunile intro/extraversiune și instabilitate/stabilitate emotivă în funcție de variabila sex. Astfel, influențele comune ale variabilelor inteligență și aspirație accentuează structurile interne ale persoanei preponderent spre extraversiune la fete și spre stabilitate emotivă la băieți (Tabelul 23).

Influențele comune ale variabilelor inteligență generală nonverbală și oricare dintre dimensiunile Eysenck sau ale inteligenței dezirabile determină aspecte diferite de manifestare ale aspirației, respectiv performanței, în funcție de sex, păstrîndu-se direcția și sensul acestora. La fete influențele sînt în limitele nesemnificației, în timp ce la băieți influențele sînt puternic semnificative.

Rezultă că variabila sex devine diferențiatoare nu sub incidența inteligenței, ci a factorilor pe care se sprijină dimensiunile intro/extraversiune și neuroticismul, precum și a factorilor care determină aspirarea.

În situația experimentală propusă implicit individual apelează la norme de referință, care dezvoltă competiția și autocompetiția. Într-un context mai larg, validarea personalității se realizează în cîmpul relațiilor și activităților umane. Sub presiunea aspirației, persoana, indiferent de poziția sa pe scala intro/extraversiunii, este nevoită să-și lărgească sfera activităților și relațiilor umane.

În același timp, luînd în considerare dimensiunea instabilitate/stabilitate emotivă, se relevă rolul reglator al aspirației, cu tendințe spre trăiri adecvate în cîmpul manifestărilor afective.

Aspirația dă sens și direcție personalității și armonizează interrelația inteligență-afectivitate. Prin aspirație se realizează, cel puțin în parte, echilibrul intern al persoanei. Echilibrarea structurilor interne, pe o anumită direcție, în cîmpul sarcinii, se obține prin ierarhizarea armonioasă, într-o unitate funcțională a tuturor factorilor implicați. Diferențele față de media eșantionului, exprimate în valori crescătoare, indică fenomene de mascare a unor factori în structurile interne, sau de exprimare hiperdominantă a altora. Rezultă astfel comportamente (reacții) neadecvate, atipice.

Aceste fenomene sînt prezente atît în structurile personalității reale, cît și în cele ale personalității de situație. Eforturile indivizilor care se exprimă într-o situație aspirațională concretă sînt orientate spre dobîndirea de statuturi și roluri care să le asigure confortul psihic și social. Într-o situație de aspirare cu conținut intelectual, prin funcțiile majore ale inteligenței, asigurarea confortului psihic și social deschide perspective împlinirii personalității, validării ei.

Descrierea și caracterizarea persoanei se realizează luînd în considerare scorurile obținute de subiect la indicii de analiză aspirațională (Tabelele 18, 19, 20), cu considerarea dimensiunilor și trăsăturilor personalității determinate cu ajutorul testelor, în cazul nostru proba Eysenck (Tabelele 22, 24), precum și a dimensiunilor și trăsăturilor specifice aspirațiilor (Tabelele 21, 24). Acestea se pun în corespondență în funcție de valorile „z" ale distribuției normale, pe baza criteriilor redate în metodologia cercetării.

Profilul psihologic se completează cu datele referitoare la motivele și interesele subiectului, opțiunile și orientarea în planul muncii și vieții (Tabelele 29, 30, 31, 32).

C. ROLUL INTERESELOR PROFESIONALE

Comportamentele adaptative pe fondul aspirării se sprijină pe sistemul de interese, motive și opțiuni. Interesele exprimă „personalitatea considerată ca un produs al culturii" (77) și intervin ca variabile psihologice determinante pentru raportarea persoanei la scala valorilor științifice, profesionale, etice, estetice, sociale, culturale, ideologice și politice. Am avut în vedere ipoteza potrivit căreia interesele și aspirațiile se intercondiționează și joacă un rol important în structurarea personalității umane.

Adaptarea în planul activității și vieții sociale se realizează prin intervenția intereselor manifeste (162), care dau conținut planurilor de viață ale persoanei. În acest context, interesul profesional devine, în ontogeneză, central și dominant pentru întregul sistem de motive și interese.

În lucrarea de față am acordat o atenție deosebită, în cîmpul relațiilor cu celelalte variabile studiate, interesului profesional dominant, nivelului de exprimare a acestuia. Datele experimentale obținute, prezentate în Tabelele 25, 26, 27, 28, arată că subiecții acoperă, în proporții diferite, întreaga gamă a intereselor profesionale cuprinsă în T.I.P.-70.

Reamintim faptul că a alege o direcție de interes înseamnă, implicit, a respinge celelalte direcții cu care vine în concurență. Așadar „... interesele trebuie urmărite în concurența dintre ele, în tendința de hegemonie a unora" (76, p. 140). Între adolescența incipientă și maturitate, dinamica intereselor se relevă în cristalizarea acestora, datorită, în primul rînd, jocului dominantelor prin accentuarea convergenței-divergenței și, în al doilea rînd, schimbării direcției de interes.

Fenomenele sînt mai conturate la băieți sub aspectul convergenței-divergenței, iar la fete sub aspectul restructurării sistemului de interese. Rezultă că, în pragul adolescenței, fetele, față de colegii lor, prezintă un sistem de interese mai cristalizat, dar pe criterii care se dovedesc sensibile în viitoarele cadre de adaptare.

Impactul cu normele și valorile sociale, cu precizarea rolului acestora în viață, modifică structurile aspiraționale și, implicit, restructurează-reorganizează sistemul intereselor profesionale. La băieți, acest proces contribuie la adîncirea cristalizării intereselor și mai puțin la restructurarea-reorganizarea lor.

În plan socio-afectiv, procesele sînt justificate de variabilele vîrstă cronologică și sex. Devin abordabile elemente de psihologie diferențială. Din această perspectivă sistemul de interese, indiferent de structura și stabilitatea lui, este vital pentru valorizarea și valorificarea personalității, pentru orientarea ei motivațională și valorică. Important este faptul că toate direcțiile de interese profesionale au o anumită pondere în sistemul menționat. Ponderea este diferită de la o vîrstă la alta, iar în cadrul aceleiași vîrste cronologice diferă în funcție de sex.

Tabelul 25

Matrice comparativă de corelație „r" pentru interesele profesionale la eșantioanele gimnaziu băieți și fete

Nr. crt.	Băieți, eșantion gimnaziu								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	— .01 p > .10	.07 p > .10	.04 p > .10	— .25 p = .01	— .16 p = .10	.09 p > .10	— .42 p < .01	— .36 p < .01
2	— .15 p > .10	1	— .18 p < .10	— .24 p < .02	— .10 p > .10	.06 p > .10	— .11 p > .10	.09 p > .10	.24 p < .02
3	— .23 p = .02	.12 p > .10	1	— .10 p > .10	— .55 p < .01	— .35 p < .01	— .34 p < .01	— .34 p < .01	— .54 p < .01
4	.18 p < .10	— .13 p > .10	— .31 p < .01	1	.10 p > .10	— .31 p < .01	— .29 p < .01	— .33 p < .01	.04 p > .10
5	— .14 p > .10	— .14 p > .10	.28 p < .01	.06 p > .10	1	.07 p > .10	— .15 p > .10	— .15 p > .10	.33 p < .01
6	— .03 p > .10	— .20 p < .05	— .30 p < .01	— .36 p < .01	— .40 p < .01	1	.18 p < .10	.06 p > .10	.19 p = .05
7	— .15 p > .10	— .38 p < .01	.04 p > .10	— .33 p < .01	— .33 p < .01	.42 p < .01	1	— .28 p < .01	— .22 p < .05
8	— .25 p = .01	— .05 p > .10	— .36 p < .01	— .24 p < .02	— .07 p > .10	— .10 p > .10	— .17 p < .10	1	.26 p < .01
9	— .45 p < .01	— .18 p < .10	— .33 p < .01	— .24 p < .02	— .06 p > .10	.19 p = .05	— 0,9 p > .10	.48 p < .01	1
	Fete — eșantion gimnaziu								

Legendă pentru Tabelele 25, 26 și 27 :

Profesiuni : 1 — tehnice ;
2 — artizanale (de creație) ;
3 — tehnico-științifice ;
4 — medico-sanitare ;
5 — agro-silvice ;
6 — comerciale ;
7 — administrative ;
8 — literar-artistice ;
9 — social-culturale.

Tabelul 26

Matrice comparativă de corelație „r" pentru interesele profesionale la eșantioanele liceu, băieți și fete

Băieți, eșantion liceu

Nr. crt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	—.40	.62	—.69	—.33	—.12	.11	—.48	—.64
		p < .01	p < .01	p < .01	p < .01	p > .10	p > .10	p < .01	p < .01
2	.18	1	—.49	—.02	.13	—.03	—.18	.16	.23
	p < .10		p < .01	p > .10	p > .10	p > .10	p < .10	p = .10	p = .02
3	.20	—.43	1	—.38	—.38	—.30	.22	—.36	—.63
	p < .05	p < .01		p < .01	p < .01	p < .01	p < .05	p < .01	p < .01
4	—.46	—.24	—.14	1	.39	—.11	—.32	.20	.59
	p < .01	p < .02	p > .10		p < .01	p > .10	p < .01	p < .05	p < .01
5	.00	—.04	.08	.29	1	—.16	—.49	—.26	.22
	p > .10	p > .10	p > .10	p < .01		p = .10	p < .01	p < .01	p < .05
6	—.03	.07	—.02	—.48	—.22	1	.44	—.02	—.21
	p > .10	p > .10	p > .10	p < .01	p < .05		p < .01	p > .10	p < .05
7	.02	—.08	.54	—.39	—.19	.30	1	—.23	—.46
	p > .10	p > .10	p < .01	p < .01	p = .05	p < .01		p = .02	p < .01
8	—.36	.08	—.30	—.10	—.34	—.07	—.37	1	.45
	p < .01	p > .10	p < .01	p > .10	p < .01	p > .10	p < .01		p < .01
9	—.25	.00	—.38	—.08	—.46	—.31	—.21	.45	1
	p = .01	p > .10	p < .01	p > .10	p < .01	p < .01	p < .05	p < .01	

Fete, eșantion liceu

Preadolescența este vîrsta la care interesele cunosc o diversificare suficient de accentuată, precum și o anumită stabilitate. La această vîrstă „intensă este și socializarea aspirațiilor, aspectele vocaționale, profesionalizarea ce se conturează treptat, cuprinzînd în esență și elemente importante ale concepției despre lume și viață" (165, p. 178). La preadolescenți investigarea intereselor devine posibilă, deoarece „este vîrsta la care, din punct de vedere psihologic, copilul depășește nivelul operațiilor concrete... pentru a atinge nivelul operațiilor... formale care-i permit să facă ipoteze și să raționeze în direcția posibilului ; deci să se elibereze de datul imediat în direcția intereselor și a proiectelor care scot la iveală mai devreme sau mai tîrziu adevăratele sale aptitudini" (125, p. 86). Se poate spune, astfel, că în preadolescență se conștientizează deja multiplele posibilități de exprimare a personalității în viața socială.

Conform datelor prezentate în Tabelul 28, în pragul adolescenței cristalizarea intereselor profesionale se realizează mai mult sub presiunea motivației externe, care prezintă semnificații diferite în funcție de variabila sex. Dinamica intereselor, pe parcursul școlarizării, se desfășoară pe fondul înlocuirii treptate a motivației externe cu motivația internă ; coacțiunea celor două, în grade diferite, alimentează conflictul valoric intern.

Interesele profesionale dominante, în interacțiune directă cu inteligența generală nonverbală și cu cea dezirabilă (aspirația) contribuie la diminuarea conflictului intern, prin dezvoltarea automotivației, pe fondul cîștigării independenței și libertății de acțiune.

Se deduce și se confirmă ipoteza conform căreia intensitatea (tăria) interesului profesional dominant este puternic exprimată indiferent de vîrsta cronologică, nivelul de instruire și sex. În același timp, tăria acestui interes este mai pronunțată la băieți (liceu-gimnaziu).

Intervenția dimensiunilor intro/extraversiune și neuroticism asupra interesului profesional dominant favorizează exprimarea într-un sistem relativ stabil a acestuia. La rîndul său, interesul profesional dominant validează dimensiunile amintite, integrîndu-se ca element de echilibrare în structura personalității.

Inteligența generală nonverbală în raport cu interesul profesional dominant și dimensiunile Eysenck prezintă

Tabelul 27

Matrice comparativă de corelație „r" pentru interesele profesionale la eșantioanele gimnaziu și liceu

Nr. crt.	Gimnaziu, băieți + fete								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	— .15 p > .10	.07 p > .10	— .03 p > .10	— .11 p > .10	— .20 p < .05	.06 p > .10	— .39 p < .01	— .48 p < .01
2	— .30 p < .01	1	— .12 p > .10	— .09 p > .10	— .15 p > .10	.00 p > .10	— .26 p < .01	.05 p > .10	.07 p > .10
3	.56 p < .01	— .49 p < .01	1	— .31 p < .01	— .13 p > .10	— .41 p < .01	.10 p > .10	— .07 p > .10	— .51 p < .01
4	— .59 p < .01	— .08 p > .10	— .32 p < .01	1	— .02 p > .10	— .17 p < .10	— .36 p < .01	— .19 p = .05	.05 p > .10
5	— .03 p > .10	.03 p > .10	— .11 p > .10	.16 p = .10	1	— .17 p < .10	— .14 p > .10	— .16 p = .10	.03 p > .01
6	— .21 p < .05	.07 p > .10	— .22 p < .05	— .24 p < .02	— .27 p < .01	1	.20 p < .05	.05 p > .10	.30 p < .01
7	.25 p = .01	— .14 p > .10	.43 p < .01	— .42 p < .01	— .27 p < .01	.22 0 < .05	1	— .26 p < .01	— .22 p < .05
8	— .51 p < .01	.17 p < .10	— .49 p < .01	.10 p > .10	.34 p < .01	.05 p > .10	— .37 p < .01	1	.40 p < .01
9	— .59 p < .01	.18 p < .10	— .57 p < .01	.27 p < .01	— .19 p = .05	— .10 p > .10	— .43 p < .01	.53 p < .01	1

liceu, băieți + fete

aceleași tendințe. În schimb, acțiunea simultană a interesului profesional dominant și a oricăreia dintre cele două dimensiuni Eysenck asupra inteligenței dezirabile determină unele diferențe, în funcție de variabila sex. *Demonstrăm astfel că inteligența dezirabilă (aspirația) nu este inteligență propriu-zisă*, ci rezultatul unui proces proiectiv centrat pe inteligența reală. Proiectarea se derulează, însă, diferit în funcție de vîrstă, sex, nivel de instruire și educație, motive, interese, ocupații și profesiuni și este susținută de structura și organizarea personalității.

Datele cercetării arată că în cazul liceenelor inteligența dezirabilă nu concordă cu sistemul aspirațional general, în vreme ce la colegii lor sesizăm o suprapunere semnificativă a celor două categorii aspiraționale. Deducem, astfel, că elementele proiective reflectate în personalitatea de situație sînt dependente de influențele simultane ale variabilelor sex și aspirație generală. Divergența, în gradele posibile de exprimare, dintre aspirația situațională și cea generală alimentează conflictul intern, pe fondul tensiunii spre scop.

Conflictul intern, prin sensul și conținutul său, vizează mai mult planul axiologic și de orientare, în timp ce tensiunea spre scop este întreținută și întreține mai mult planul acțional (al realizării faptice, concrete). Subiecții rezolvă diferit conflictul intern provocat de situația experimentală, în funcție de sistemul de interese, prin strategii de validare a inteligenței, prin raportare la statut și rol (actuale și proiectate) sau dezvoltînd strategii de adaptare fundamentate pe elemente de mascare în relația directă cu aspirația. Surprindem, astfel, sistemul de interese pus față în față cu aspirația. Efortul de acordare în sens, direcție și intensitate a celor două variabile se reflectă, într-o relativă stabilitate, pe fondul interrelaționării lor continue și dinamice.

Fenomenul de simulare și mascare este mai accentuat la liceene, reflectînd o mai mare mobilitate a structurilor interne și a sistemului de motive și interese în fața aspirației. Deci conflictul intern este mai puternic trăit de fete, în timp ce tensiunea spre scop nu diferențiază cele două categorii de subiecți. Se justifică astfel unele diferențe între personalitățile reală și de situație în funcție de sex.

Din tabelul 28 rezultă că fetele (liceu sau gimnaziu) acționează diferit față de colegii lor atunci cînd este luată în considerare relația performanță (la proba Raven) și interesul profesional dominant. Dacă fetele sesizează raporturi directe și explicite (există o anumită dinamică pentru etapele ontogenetice vizate) cu planul realității, în ideea valorizării sociale (joc contra naturii), băieții se detașează de planul realului (joc contra sine). În raport cu interesul profesional dominant, aspirația modifică planurile, în sensul că fetele nu consideră relația aspirație-interes profesional ca determinantă în procesul valorizării sociale ; ele sînt mai flexibile, mai adaptabile la situațiile socio-profesionale concrete (vezi și Tabelul 7).

Aflați în pragul maturității, indivizii caută noi repere de orientare, noi valori și criterii de judecare a realităților concrete. În confruntarea cu mediul social, realizarea personalității este condiționată de o multitudine de factori ce reevaluează și nuanțează locul și rolul inteligenței și aspirațiilor. Fetele sesizează mai devreme, în raport cu băieții, aceste interrelații și intercondiționări. Influențele cumulate ale aspirației cu interesele-profesionale asupra performanțelor la proba Raven diferențiază fetele-liceu de colegii lor (R=.11, respectiv .59), deși la vîrsta preadolescenței nu se constată aceste diferențe. Este de remarcat faptul că băieții cred mai mult în posibilitatea realizării lor în viață mizînd pe inteligență. În același timp, băieții de liceu speră mai mult ca aspirațiile lor intelectuale să se împlinească. Capacitatea de risc mai mare, curajul de a face față realității, dorința de succes, de altfel justificate de realizările lor intelectuale, modelează personalitățile băieților ajunși în pragul maturității pe coordonate socio-profesionale certe.

Performanța este condiționată diferit în funcție de variabila sex, de influențele cumulate ale interesului profesional dominant și intro-extraversiune sau neuroticism. Coeficienții R sînt pozitivi și semnificativi la băieți, în timp ce la fete factorii personalității diminuează, practic, relația interes profesional-performanță. Putem spune, în acest caz, că pentru fete intervenția dimensiunilor personalității în actele de opțiune și decizie devine precumpănitoare, fără trimitere expresă la posibilitățile și realizările intelectuale.

Tabelul 28

Media interesului profesional dominant (x_5) relevat prin proba T.I.P. 70 (B.I.T.) și relațiile lui („r", „R") cu aspirația (x_1), performanța (x_2), introversiune-extraversiune (x_3), neuroticism (x_4) la eșantioanele gimnaziu și liceu

Nr. crt.	Indici statistici	Liceu băieți	Liceu fete	Liceu total	Gimnaziu băieți	Gimnaziu fete	Gimnaziu total
1	$\bar{m}_{x_5}$ în %	89,55	88,75	89,10	86,29	85,58	85,92
2	$r_{x_2x_5}$	—.26	.37	.19	—.05	.12	.09
3	$r_{x_1x_5}$	—.26	.02	—.18	.17	—.07	.13
4	$r_{x_5x_3}$	.25	.28	.27	—	—	—
5	$r_{x_5x_4}$	.10	—.24	—.09	—	—	—
6	$R_{x_1-x_2x_5}$	.5909	.1122	—	.5453	.5268	—
7	$R_{x_2-x_1x_5}$	.5909	.3839	—	.6055	.5333	—
8	$R_{x_5-x_1x_2}$	.2925	.3705	—	.5542	.1940	—
9	$R_{x_1-x_5x_3}$	.2858	.0913	—			
10	$R_{x_1-x_5x_4}$	.2937	.0324	—			
11	$R_{x_2-x_5x_3}$	.2778	.3807	—			
12	$R_{x_2-x_5x_4}$	.5622	.3897	—			
13	$R_{x_5-x_1x_3}$	.3320	.2832	—			
14	$R_{x_5-x_1x_4}$	.2904	.2412	—			
15	$R_{x_5-x_2x_3}$	.3349	.4272	—			
16	$R_{x_5-x_2x_4}$	.3618	.4472	—			
17	$R_{x_3-x_1x_5}$	.2769	.2927	—			
18	$R_{x_4-x_1x_5}$	.1726	.2412	—			
19	$R_{x_3-x_5x_2}$	.2686	.2950	—			
20	$R_{x_4-x_5x_2}$	.5233	.2719	—			
21	$R_{x_5-x_2x_4}$	.2916	.3267	—			
22	$R_{x_3-x_5x_4}$	.3304	.3556	—			
23	$R_{x_4-x_5x_3}$	.2435	.3267	—			
24	$R_{x_2-x_3x_4x_5}$	.5129	.5545	—			
25	$R_{x_1-x_3x_4x_5}$	.4445	.7130	—			

Valori semnificative „r"

p/n	80	90	100
p=.10	.18	.17	.16
p=.05	.22	.21	.19
p=.02	.26	.24	.23
p=.01	.28	.27	.25

Aspirația se instituie ca un factor de echilibrare a raportului interes profesional — dimensiunile personalității (determinate prin proba Eysenck), determinînd liniile angajării personalității în planurile realului. Corelațiile multiple (R) dovedesc că aspirația, ca reper al vieții unui individ, prin stabilitatea sa, este factorul care justifică investiția de efort, voință, inteligență, muncă în realizarea profesională. Inteligența dezirabilă se prezintă, deci, ca un sistem motivațional în sine și prin sine, coordonată majoră a organizării, structurării, exprimării și valorizării personalității în plan acțional și social. În acest context, chiar dacă nu luăm în considerare realizările intelectuale, aspirațiile centrate pe inteligență dau conținut, direcție și sens persoanei, o justifică în calitatea sa de existență unică, mai ales la vîrstele tinere.

Datele prezentate în Tabelul 28 ne permit să constatăm că influențele simultane ale variabilelor intro/extraversiune, neuroticism, interes profesional dominant asupra inteligenței generale nonverbale sînt pozitive și pregnante pentru ambele eșantioane. Putem afirma, astfel, că performanțele intelectuale ale subiecților sînt exprimate în valori reale, conform structurii personalității lor, în funcție de sistemul de interese.

Influența simultană a dimensiunilor Eysenck și a interesului profesional dominant asupra aspirației cu conținut intelectual se exprimă pozitiv și bine conturat la cele două categorii de subiecți, dar la niveluri diferite și în structuri factoriale specifice. Tendințe mai accentuate sînt sesizate la liceene, reflectîndu-se, astfel, angrenarea variabilelor coactive pentru realizarea adaptării la cote optime, dar cu strategii concepute pe criterii care le diferențiază semnificativ de colegii lor.

Ierarhia intereselor profesionale se precizează de la o vîrstă la alta prin intervenția factorilor educativi, dar și a celor de natură socială, mai exact, luînd în considerare posibilitățile reale de exprimare a intereselor și de împlinire a aspirațiilor prin creșterea gradului de competență (aspirația spre statut). De altfel, preadolescența și adolescența sînt vîrste la care interesele au un rol hotărîtor în formarea imaginii de sine, prin raportări permanente la valori. Interesul ca „atitudine stabilizată, de natură emotiv-cognitivă" (25, p. 127) ce „facilitează activitatea și aptitudinile speciale" (131, p. 197) este hotărîtor în formarea și structurarea sinelui.

La vîrstele tinere interesele exprimă plenar tetrada „imagine-trăire-motivație-acțiune" (61), prin continue restructurări, cristalizări, ce conduc la formarea unor sisteme cu stabilitate din ce în ce mai mare. În acest sens, interesele exprimă o structură motivațională dinamică, de largă rezonanță asupra aspirațiilor persoanei, prin deschiderea ei spre lumea valorilor, și concretizează un ansamblu atitudinal. Astfel, ca „formă specifică a motivației, orientare activă (direcționare) și durabilă a persoanei spre anumite lucruri sau fenomene, spre anumite domenii de activitate" (184, p. 393), interesul se integrează organic în structura și dinamica personalității.

Drumul de la preadolescență la adolescență este marcat de „schimbări în modul în care persoana se percepe pe sine" (162, p. 80), precum și de modul în care semnifică situația concretă în care este plasată. Interesele și aspirațiile persoanei sînt supuse unor permanente schimbări, restructurări, cristalizări care răspund idealurilor (42), dar și realităților la care se raportează. Firește, cu reconsiderarea posibilităților și potențialităților pe care mizează individul.

4. OPȚIUNEA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ. MOTIVELE OPȚIUNII

Cercetarea proiectelor școlare și profesionale ale elevilor din școli generale și licee arată că acestea se raportează, în primul rînd, la statutul profesiunilor și, în al doilea rînd, la profesiuni ca atare (Tabelele 29, 30 și 31). De asemenea, se remarcă faptul că la același nivel de calificare profesiunile sînt preferate în proporții diferite, datorită statuturilor acestora. În același timp constatăm că statuturile profesiunilor mai noi — purtătoare ale progresului științific și tehnic — fiind mai ridicate fac obiectul aspirațiilor profesionale ale tinerilor în mai mare măsură decît cele ale profesiunilor tradiționale. Angajarea tinerilor în procesul de pregătire și perfecționare profe-

sională în domenii de mare importanță pentru afirmarea progresului științific și tehnic este un fapt pozitiv (în domeniile matematicii-informaticii, electrotehnicii, electronicii, chimiei etc.). Nevoia de realizare (prestigiu), dar și atitudinile grupurilor sociale față de diferitele profesiuni și aspecte ale pregătirii profesionale — cum sînt tradițiile, prejudecățile, noutatea — determină o parte dintre oameni să se orienteze spre profesiuni cu un statut mai înalt, care solicită într-o măsură sporită posibilitățile și capacitățile intelectuale.

Aceste tendințe, evidențiate și de alte cercetări, ridică probleme complexe, deosebit de importante :

a) dacă aspirațiile profesionale, în sensul și proporțiile dorite, vor fi exprimabile, deci, dacă vor fi solicitate în plan social ;

b) dacă aspirațiile profesionale sînt justificate de capacitățile, potențialitățile, cunoștințele celui care dorește să se pregătească într-o profesiune la un nivel superior (înalt) ;

Tabelul 29

Plasarea absolvenților de gimnaziu în funcție de rezultatele obținute la concursuri de admitere în treapta I de liceu (în %)

Nr. crt.	Tipuri de licee	Candidează			Reușesc			Re-orientați
		Băieți	Fete	Băieți + fete	Băieți	Fete	Băieți + fete	Băieți + fete
1.	Industriale	20,31	10,55	30,86	17,58	8,20	25,78	17,58
2.	Chimie industrială	1,95	3,91	5,86	1,17	3,13	4,30	—
3.	Agroindustriale și silvice	3,91	5,06	9,77	2,73	4,69	7,42	7,03
4.	Economice	1,56	3,13	4,69	0,78	1,95	2,73	—
5.	Sanitare	3,52	6,64	10,16	1,95	4,30	6,25	—
6.	Matematică-fizică	8,59	5,47	14,06	6,25	4,30	10,55	—
7.	Științele naturii	2,34	3,52	5,86	1,95	2,34	4,30	—
8.	Filologie-istorie	3,13	4,30	7,43	2,34	3,13	5,47	—
9.	Pedagogice	1,95	6,25	8,20	1,17	5,08	6,25	—
10.	Artă	1,17	1,95	3,12	0,78	1,56	2,34	—

c) ce modalități de intervenție educativă, organizate la nivelul întregii societăți, trebuie instituite pentru a preîntîmpina inadaptarea socială (mai ales profesională) cauzată de neîmplinirea aspirațiilor ;

d) în ce direcție vor trebui modificate statuturile diferitelor profesiuni pentru a se atenua eventualele insatisfacții rezultate din neîmplinirea aspirațiilor.

Analiza opțiunilor profesionale ale loturilor examinate are în vedere atît opțiunea ca atare, cît și implicațiile acesteia asupra viitoarei evoluții profesionale a subiecților (Tabelele 29, 30 și 31). Rezultă că absolvenții de gimnaziu

Tabelul 30

Dinamica alegerii profesiunii la absolvenții de liceu (în %)

Nr. crt.	Procese	Băieți	Fete	Băieți + fete
1.	Optează	32,32	28,79	61,11
2.	Candidează	34,34	38,38	72,72
3.	Reușesc	25,76	28,28	54,04
4.	Încadrați în activitate (la 1.X.)	11,62	17,68	29,30
5.	Neîncadrați în activitate (la 1.X.)	6,57	10,10	16,67

Tabelul 31

Distribuția absolvenților de liceu în funcție de rezultatele obținute la concursul de admitere în învățămîntul superior

Nr. crt.	Instituția de învățămînt superior	% față de N admiși	% față de N absolvenți
1.	Politehnică	57,01	30,81
2.	Arhitectură	2,81	1,51
3.	Științe economice	3,75	2,02
4.	Agronomie	6,48	3,54
5.	Medicină-Farmacie	16,76	9,09
6.	Universitate	10,28	5,56
7.	Artă	2,81	1,52

candidează în proporție mare la licee care pregătesc forța de muncă direct productivă pentru sectoare importante ale economiei naționale (industrie și agricultură), fapt pozitiv în procesul de împlinire a aspirațiilor. Elevii se orientează spre profesiuni cu tradiție (mecanică, agricultură, prelucrarea lemnului etc.), dar și spre profesiuni purtătoare ale progresului științific și tehnic contemporan (energetică, electrotehnică, electronică, chimie, informatică), profesiuni ce oferă un cîmp larg de afirmare profesională a tinerilor. De asemenea, remarcăm interesul constant al tineretului școlar pentru sectoarele de bază ale științei (matematică, fizică, chimie, științe ale naturii). Practic, subiecții își diversifică aspirațiile acoperind întreaga gamă a profesiunilor existente la un moment dat.

Datele cercetării atrag atenția asupra faptului că este necesară o mai susținută muncă de orientare școlară și profesională pentru ca elevii să se îndrepte spre școli și profesiuni ce răspund aspirațiilor lor, dar să aibă și acoperire în pregătirea școlară, în fondul aptitudinal și să fie exprimabile în plan social. În fond, „a orienta înseamnă a da funcționalitate sistemului format din aspirația profesională-aptitudine individuală-capacitate socială de absorbție, exprimată prin nevoia de forță de muncă, diferențiată pe domenii profesionale, niveluri de calificare și pe profesiuni prioritare" (36, p. 93). De altfel, „alegerea nu poate fi făcută decît între situațiile posibile" (41, p. 38) ; or, este normal ca în condițiile învățămîntului obligatoriu, în anumite situații, să fie necesară o intervenție specială asupra celor care sînt respinși de instituțiile școlare la care au candidat.

Analiza opțiunilor profesionale ale absolvenților de liceu arată că acestea prezintă o anumită dinamică pe măsură ce se apropie momentul deciziei. Cea mai mare parte dintre subiecți și-au respectat opțiunea profesională, o altă categorie, însă, și-au schimbat opțiunea, datorită, în special, nivelului de pregătire școlară atins la încheierea studiilor liceale, dar și datorită situațiilor concrete (conjuncturale). Dintre cei reușiți în învățămîntul superior, cei mai mulți s-au orientat spre profesiuni cu largi posibilități de afirmare profesională și socială (politehnică, agronomie, științe economice). Interpretăm acest fapt ca efect al pregătirii mai complete, mai legate de viața practică, realizată în liceele de profil, dar și ca răspuns prompt la „oferta de

educație" mai mare pentru aceste sectoare ale economiei naționale. Majoritatea tinerilor care n-au candidat la examene, sau care n-au reușit, s-au îndreptat spre forme de pregătire profesională la locul de muncă. Considerăm pozitivă această mobilitate și interpretăm faptul ca o posibilitate de ajustare a aspirațiilor la capacități și realități, chiar dacă, inițial, pot apărea și anumite greutăți de adaptare. Important este ca în procesul de formare profesională subiecții să fie și să rămînă motivați.

Investigarea motivației profesionale oferă largi posibilități de explicitare a alegerilor efectuate. Rezultatele obținute ne permit să constatăm ierarhizarea motivelor care susțin opțiunea (Fig. 2 și 3).

Pentru elevii de gimnaziu, constatăm următoarea ierarhizare a motivelor :

1) să fac ceva folositor pentru alții ;
2) să am posibilitatea să-mi întrebuințez aptitudinile și chiar să creez ;
3) să nu fac totdeauna același lucru ;

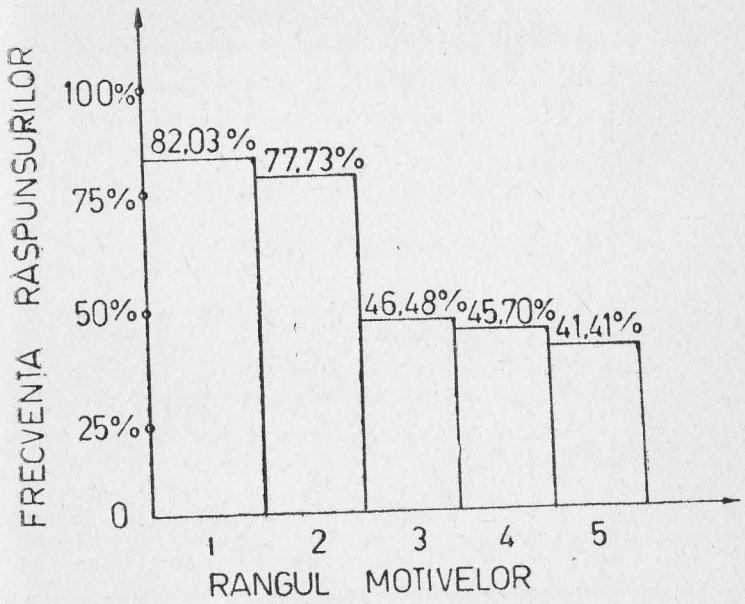


Fig. 2. Ierarhizarea motivelor în actul opțiunii profesionale la subiecții-gimnaziu.

4) să lucrez într-un loc plăcut ;
5) să fiu independent în munca mea.

Absolvenții de liceu prezintă următoarea ierarhizare a motivelor :

1) să am posibilitatea să-mi întrebuințez aptitudinile și chiar să creez ;
2) să fac ceva folositor pentru alții ;
3) să lucrez într-un loc plăcut ;
4) să nu fac totdeauna același lucru ;
5) să-mi asigure viitorul.

Evidențiem în primul rînd nivelul înalt de motivare socială și personală, precum și relațiile dintre acestea. Aspectele sociale (socializante) ale muncii, necesitatea de participare a individului la procesul muncii, precum și cele referitoare la dezvoltarea personală fac posibilă subordonarea celorlalte motive.

Datele cercetării arată că motivația profesională a subiecților este diversificată și în strînsă relație cu variabilele vîrstă cronologică și nivel de instruire, reflectînd astfel procesele de maturizare, dezvoltare și învățare.

În termeni aspirațional, aceste aspecte rezultă și din răspunsurile (atitudinile) indivizilor la întrebarea „Ce dorești să obții de la profesiunea aleasă" ? (Tabelul 32). Motivația invocată de subiecți atrage atenția asupra unor probleme deosebit de importante pentru realizarea profesională.

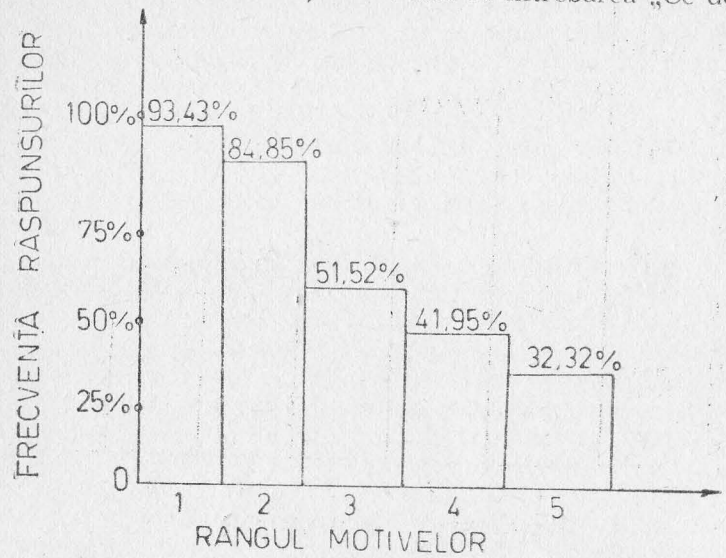


Fig. 3. Ierarhizarea motivelor în actul opțiunii profesionale la subiecții-liceu.

Importante sînt și aspectele de organizare științifică a muncii, mai ales din perspective ergonomice. Dorința de a beneficia de condiții corespunzătoare, de a lucra într-un loc „plăcut", de a evita activitățile monotone, de a avea un program de muncă bine stabilit atrage atenția asupra unor factori pe care nu-i recunoaștem totdeauna ca fiind hotărîtori în alegerea profesiunii. În același timp, remarcăm preocuparea explicită a subiecților, în termeni de dorință, pentru relații corecte în muncă, pentru raporturi corespunzătoare de muncă.

Pregătirea școlară temeinică, o bună informare (autoinformare) profesională, consolidarea prin educație a unor

Tabelul 32

Categorii aspiraționale și atitudinale * determinate pe baza răspunsurilor la întrebarea „Ce dorești să obții de la profesiunea aleasă" ? la subiecții gimnaziu și liceu (în %)

Nr. crt.	Categorii aspiraționale și atitudinale	Gimnaziu	Liceu
1.	Dorința de a desfășura o activitate utilă societății	91,40	83,84
2.	Dorința de a realiza o bună pregătire profesională	74,22	84,85
3.	Dorința de a valorifica, prin profesiune, cunoștințele și aptitudinile	57,04	64,64
4.	Condiții de muncă favorabile realizării profesionale	46,48	66,48
5.	Dorința de a se pregăti într-o profesiune cu posibilități mari de perfecționare	46,10	61,62
6.	Dorința de a avea satisfacții în muncă (afirmare profesională)	44,54	56,56
7.	Dorința de a contribui la dezvoltarea științei, tehnicii, tehnologiei și culturii	37,50	22,24
8.	Relații corecte de muncă	37,10	36,36

* Redăm, în procente, intensitatea (tăria) aspirațiilor și atitudinilor subiecților cercetați.

structuri motivaționale (aspiraționale) specifice procesului de formare și încadrare profesională determină individul să-și conștientizeze potențialitățile, capacitățile și aptitudinile, să le raporteze la alternativele viitorului, respectiv să-și cîștige și să-și asume libertatea și responsabilitatea în făurirea propriului destin.

Descrierea viitoarei evoluții profesionale, în termeni aspiraționali, reflectă preocuparea tinerilor spre descifrarea aspectelor fundamentale ale viitorului lor. Categoriile aspirațional-atitudinale, cu direcționare profesională, pun în lumină multitudinea factorilor de care trebuie să țină seama tinerii în alegerea profesiunilor.

Avînd o determinare complexă, organizîndu-se în structuri cu o geneză, dinamică și particularități specifice de exprimare, „aspirațiile nu se pot naște și nici manifesta decît într-un context economic, social și cultural favorabil" (26, p. 187). Societatea socialistă contemporană constituie cadrul adecvat făuririi și afirmării personalității umane.

CONCLUZII

Cercetarea de față confirmă statutul aspirației ca factor și dimensiune în structura personalității. Astfel înțeleasă, aspirația se integrează ansamblului de factori interni și externi coactiv structurați în unități operaționale adaptative. În acest cadru, devine imposibilă interiorizarea — manifestarea persoanei în afara sistemului aspirațional.

Pe baze experimentale, au putut fi evidențiate următoarele funcții ale aspirației în structurarea, organizarea și dinamica personalității :

1 — proiectivă și prospectivă ;
2 — de orientare valorică și motivațională ;
3 — de echilibrare a structurilor ;
4 — de autocontrol și autoreglare ;
5 — de maturizare-dezvoltare ;
6 — de socializare ;
7 — adaptativă.

Constituindu-se într-un sistem, funcțiile aspirației se intercondiționează, astfel încît fiecare dintre ele, deși își păstrează o anumită autonomie, presupune realizarea și dezvoltarea altor funcții, împlinindu-se și prin ele.

Funcțiile aspirației se manifestă diferit prin raportarea la vîrsta cronologică, sex, nivel de instruire-educație, inteligență, intro-extraversiune, stabilitate-instabilitate emoțională, interesul profesional dominant, statutul și rolul persoanei etc.

Analiza procesului aspirațional, în viziune structuralistă, a permis desprinderea factorilor interni mai importanți, cu rol în determinarea direcției, sensului, nivelului și intensității acestui proces.

De asemenea, au fost evidențiați factorii externi, mai ales cei de natură socială, care în interacțiunea cu factorii interni conduc la comportamente adaptative în aspirare. Conduitele, în funcție de succes-insucces, exprimă principalele tipuri de adaptare : adecvat, neadecvat, atipic.

Pe fondul sistemului aspirațional, subiecții cercetați iau în considerare întregul sistem de factori, interni și externi, le acordă importanță și semnificații diferite în planurile exprimării variabilelor supuse controlului experimental.

Constatăm faptul că subiecții uzează de capacitățile lor pe fondul procesului de adaptare la situațiile imediate, dar reconsideră valoarea și semnificația acestora atunci cînd se raportează la viitoare cadre de integrare. Rezultă că dinamica aspirațiilor urmează, în general, evoluția randamentelor (individuale, de grup, colective).

În cazul nostru, performanțele fiind realizate în cîmpul inteligenței generale nonverbale, constatăm, în concordanță cu T. L. Kelly (apud 14), că importanța factorului „g" descrește în funcție de vîrsta cronologică și se manifestă specific în funcție de variabila sex.

Procesul aspirării, cu referire la inteligență, arată că, indiferent de sex, vîrstă și instrucție, subiecții își propun performanțe mai mari (inteligența dezirabilă) față de posibilitățile lor reale. Astfel, elevii de gimnaziu aspiră să obțină rezultate (la proba Raven) la nivelul performanțelor reale obținute de subiecții-liceu, iar aceștia aspiră la rezultate care vizează o inteligență superioară cu cel puțin o clasă intelectuală față de inteligența lor reală.

Aspirația constituie un factor de presiune asupra structurilor psihologice și sociale și suportă, la rîndul ei, presiunea acestora.

Sistemul aspirațional contribuie la definirea intro-extraversiunii și stabilității-instabilității emoționale, se reflectă în acestea și se exprimă prin ele. Într-o situație concretă de fixare a aspirației, structurile personalității se manifestă specific în următoarele tendințe :

a) de la introversiune spre extraversiune ;
b) de la instabilitate spre stabilitate emotivă ;
c) din marginalitate spre centralitate (de la atipism spre adecvat).

Experimental s-a pus în evidență faptul că în situația de aspirare, în general, indivizii tind să-și dezvăluie con-

ținutul personalității la valori și semnificații dezirabile. Rezultă că, în procesul aspirării, subiecții mobilizează structuri interne în care factorii poziționați central și dominant provoacă, în cîmpul dimensiunilor personalității, trăsături pozitive față de nivelul la care se definea persoana.

Stabilitatea dimensiunilor generale ale personalității se validează și prin funcțiile sistemului aspirațional. La rîndul său, sistemul aspirațional reflectă calitatea și valorile dimensiunilor și trăsăturilor personalității. Aspirația primește astfel funcții diagnostice și prognostice, nuanțînd descrierea și caracterizarea psihologică a persoanei.

Dinamica relației personalitate reală-personalitate de situație (personalitatea reală determinată prin chestionarul Eysenck — personalitatea în procesul aspirării) are loc în cîmpul semnificării contextului în care se manifestă subiecții.

Între băieții și fetele de liceu apar diferențe în ce privește stabilitatea structurilor personalității în fața aspirației, și invers. De exemplu, aspirația accentuează structurile interne ale persoanei mai mult spre extraversiune la fete și spre stabilitate emotivă la băieți.

Aspirația, în sine face parte din sistemul motivațional general al persoanei. Structurile motivaționale angajate în actul aspirării devin structuri motivaționale ale acțiunii.

Planurile mintale ale aspirației nu sînt identice cu planurile mintale ale acțiunii. Primele funcționează în sisteme unitare complementare mecanismelor interne de autocontrol și autoreglare integrate planurilor mintale ale idealurilor. Aspirația, ca fenomen psihologic, devine astfel instanța primară a acțiunii conștiente (v. suita tipică de evenimente). Acceptorul acțiunii (Anohin) se validează și prin planul mintal al aspirației ; planul mintal al acțiunii se activează, se întreține și prin elementele motivaționale ale aspirației. În fond, se justifică faptul că aspirația are o valoare atitudinală.

Sistemul de interese al persoanei și sistemul aspirațional prezintă elemente interne, uneori cu tendințe contrarii, care nu au însă capacitatea de a dizarmoniza sistemul de ansamblu al intercondiționării pozitive și de susținere.

Datele confirmă faptul că fetele în pragul adolescenței, față de colegii lor, prezintă sisteme de interese mai crista-

lizate, dar criteriile de ierarhizare devin sensibile la viitoare cadre de adaptare.

La toți subiecții cercetați s-a constatat existența unor interese profesionale dominante, exprimate la cote înalte. În același timp, subiecții-liceu prezintă sisteme de interese mai cristalizate, în raport cu subiecții-gimnaziu.

Impactul cu normele și valorile sociale (mai ales cu normele și valorile muncii), cu precizarea rolului acestora în viață, modifică structurile aspiraționale și, implicit, restructurează-reorganizează sistemul intereselor profesionale. Din această perspectivă, sistemul de interese, indiferent de structura și stabilitatea lui, este vital pentru valorizarea și valorificarea personalității, pentru orientarea ei motivațională și valorică, personalitate în continuă aspirare.

Particularitățile raportului inteligență dezirabilă (aspirație) și interes profesional dominant confirmă cele arătate mai sus. Rezultă că individul se află în fața unei dinamici opționale, decizionale în ce privește direcția, gradul și nivelul realizării viitoare a capacităților de care dispune.

În funcție de vîrsta cronologică și de nivelul de instrucție și educație, interesele profesionale dominante în coacțiune cu inteligența generală nonverbală, pe de o parte, și cu aspirația, pe de altă parte, contribuie la dezvoltarea automotivației, pe fondul cîștigării independenței și libertății de acțiune (asumarea responsabilității). Din această perspectivă relevăm rolul, importanța și necesitatea activității de orientare școlară și profesională, care trebuie privită ca un cadru de educare a sistemelor aspiraționale (formare, organizare, structurare, reorganizare-restructurare, consolidare, afirmare). În fond, educația trebuie să-și propună, în mod explicit, să ofere condițiile necesare pentru a învăța pe elevi să aspire. A aspira înseamnă „a învăța să fii".

În măsura în care aspirația contextuală (conjuncturală, înregistrată la un moment dat) coincide în conținut și sens cu aspirația generală, subiecții își privesc aspirațiile în termenii performanțelor (rezultatelor) viitoare. În acest caz, aspirația contextuală întărește și întreține în intensitate, direcție și sens aspirația generală. În situații contrare, indivizii reacționează diferit, în funcție de o constelație conjuncturală de factori, manifestîndu-se între limitele evitare-competiție. Rezultă comportamente deri-

vate, uneori deviante, care nu sînt definitorii pentru persoana în cauză, mai ales la vîrstele tinere.

Statutul, în suita de evenimente succes-insucces, este platforma de precizare a nivelului aspirației. În nivelul sistemului aspirațional surprindem tendințele de schimbare sau menținere a statutului. Conținutul sistemului aspirațional vizează rolurile corespunzătoare statutului persoanei. Neconcordanța statut-rol și aspirație-capacități (performanțe) provoacă și întreține o gamă largă de conflicte interne.

Structural, se reliefează faptul că relația dintre factorii indicilor de analiză a aspirației susține dinamica proceselor menționate. Se confirmă, experimental, legea psihologică potrivit căreia indivizii își măresc nivelul aspirației după succes și îl scad după insucces.

Semnificarea „suitei tipice de evenimente" este realizată de către subiect pe un fond aspirațional deja existent. Persoana resimte afectiv concurența dintre sistemele aspiraționale și, în efortul de ierarhizare a lor, trăiește conflictul valoric intern.

Interiorizarea, ierarhizarea, valorificarea (afirmarea) valorilor, trecute prin succes-eșec, mijlocesc împlinirea aspirațiilor, care este rezultatul parcurgerii unei suite de evenimente.

Sistemele aspiraționale împlinite formează cadrele generării noilor sisteme aspiraționale prin valențele contextului posibil. Rezultă cu claritate rolul aspirațiilor în maturizarea și dezvoltarea personalității.

Din cercetare se desprinde faptul că subiecții caută obstacole la nivelul ce vizează și exprimă „zona proximă a dezvoltării" percepută de ei înșiși ca posibilă. Se determină, astfel, nivelul curiozității epistemice, care facilitează angajarea plenară și adecvată a individului în activitate. Rezultă că în planul personalității reale gradientul obstacolului căutat este în funcție de trebuința de performanță și are o strînsă legătură cu nivelul inteligenței. La aceste constatări au ajuns și alți autori 51, p. 18). Cea mai corectă evaluare a gradientului prezentat de obstacol și semnificarea situației concrete pe „suita tipică de evenimente" se realizează atunci cînd curiozitatea epistemică „forțează" structurile personalității în planuri superioare de dezvoltare. Cu alte cuvinte, valențele obstacolului tre-

buie să permită reflectarea (anticiparea) trăirii succesului sau insuccesului (validarea capacităților individului).

Aspirația este specifică fiecărei persoane. Din acest motiv diferențele dintre indivizi, în descrierea și caracterizarea personalității lor, pot fi adîncite prin investigarea aspirațiilor.

Aspirația se sprijină pe factori de cunoaștere și autocunoaștere, de personalitate și sociali, care se prezintă în structuri acționale unitare, ordonate serial în continuitatea mișcării psihice, în planul adaptării. Însăși adaptarea este un proces complex, bazat pe constelații dinamice de factori cognitivi, afectivi, motivaționali, volitivi, sociali etc. Tipologiile comportamentelor desprinse experimental în procesul aspirării confirmă concluzia de mai sus. În același timp, adaptarea se realizează mai ales în raport cu factorii aspirationali.

Pe fondul maturizării și dezvoltării persoanei, în limitele normalității, se constată o deplasare a funcțiilor și pozițiilor factorilor pe care se sprijină aspirația în structurile personalității. Variabilele vîrstă cronologică, nivel de instruire-educare, sex, inteligență, reușită școlară, interese profesionale, intro-extraversiune, stabilitate-instabilitate emotivă etc. nuanțează, provoacă și întrețin acest proces.

Aspirația, indiferent de direcția, sensul, nivelul și intensitatea ei, îl așază pe om în fața Eului său. A aspira înseamnă a trăi efectiv. Din acest motiv, aspirația se instituie ca dimensiune continuă, dinamică și necesară în viața persoanei.

BIBLIOGRAFIE

1. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura Politică, București, 1975.
2. CEAUȘESCU, NICOLAE, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, 2 iunie 1976, Editura Politică, București, 1976.
3. CEAUȘESCU, NICOLAE, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1984.
4. CEAUȘESCU, NICOLAE, *Cuvîntare la Forumul național al tinerei generații*, 16 mai 1985, Editura Politică, București, 1985.
5. CEAUȘESCU, NICOLAE, *Cuvîntare la Congresul științei și învățămîntului*, 28 noiembrie 1985, Editura Politică, București, 1985.
6. ALLEN, R. M., *Variables in personality theory and personality testing*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield, Illinois, U.S.A., 1965.
7. ALLPORT, G. W., *Personalitatea — o problemă de știință sau de artă ?*, în „Revista de psihologie", vol. I, Cluj, 1938.
8. ALLPORT, G. W., *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P., București, 1981.
9. ANDERSON, H. H., BRANDT, H. F., *Study of motivation involving selfannounced goals of fifth grade children and the concept of level of aspiration*, în „Journal of social psychology", vol. 10, 1939.
10. ANDREI, P., *Filosofia valorii*, Editura Fundațiilor, București, 1945.
11. APOSTOL, P., *Omul anului 2000*, Editura Junimea, Iași, 1972.
12. APOSTOL, P., *Calitatea vieții și explorarea viitorului*, Editura Politică, București, 1975.
13. APOSTOL, P., *Viitorul*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1977.

14. BANNISTER, D., *O nouă teorie a personalității*, în Foss M. Brian, „Orizonturi noi în psihologie", Editura Enciclopedică Română, București, 1973.
15. BĂDINA, O., *Tineretul — obiect de cercetare științifică*, Centrul de Cercetări pentru Problemele Tineretului. București, 1969.
16. BĂDINA, O., *Tineretul și societatea noastră socialistă*, Editura Academiei R.S.R., București, 1975.
17. BELLU, N., (red.), *Tineretul și idealul moral*, Editura Academiei R.S.R., București, 1969.
18. BERGER, G., *Questionnaire caractérologique*, P.U.F., Paris, 1956.
19. BERGER, G., *Omul modern și educația sa*, E.D.P., București, 1973.
20. BÜHLER, CHARLOTTE, *Psychological and psychiatric considerations of a questionnaire study of goals*, în „Acta psychiatrica scandinavica", vol. 41, fasc. 3, Munksgaard, Copenhagen, 1965.
21. BÜHLER, CHARLOTTE, *Zielstrebungen als Prozesse*, în „Sonderruck aus Psychologische Rundschau", Band XVIII/2, Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen, 1967.
22. CEAUȘU, V., *De la incertitudine la decizie*, Editura Militară, București, 1972.
23. CHELCEA, S., *Orientări actuale în studierea intereselor profesionale*, Analele Universității București, Sociologie, anul XIX—XX, 1970—1971.
24. CHILD, I. L., WHITING, J. W., *Determinants of level of aspiration. Evidence from everyday life*, în „Journal of abnormal and social psychology", vol. 44, nr. 3, 1949.
25. CHIRCEV, A., *Educația moral-politică a tineretului școlar*, E.D.P., București, 1974.
26. CHOMBART de LAUWE, P. H., *Pentru o sociologie a aspirațiilor*, Editura Dacia, Cluj, 1972.
27. CHOMBART de LAUWE, P. H., *Cultura și puterea*, Editura Politică, București, 1982.
28. CONSTANTINESCU, M., (coord.), *Cercetări sociologice contemporane*, Editura Științifică, București, 1966.
29. CONSTANTINESCU, P., *Cultivarea interesului copiilor pentru învățătură*, în „Personalitatea copilului", Tucicov-Bogdan, A., (red.), Editura Politică, București, 1972.
30. CRĂCIUNESCU, R., *Despre intro-extraversiune și cunoașterea ei*, în „Metode pentru cunoașterea personalității cu privire specială la elevi", Cosmovici, A., (coord.), E.D.P., București, 1972.
31. CROMWELL, R. RUE, *A social learning approach to mental retardation*, în Ellis N.R., (Editor), McGraw-Hill, New York, 1963.
32. CULIC, N., *Sistemul de valori al societății socialiste*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
33. DATCULESCU, P., *Nivelul aspirațiilor profesionale ale tinerilor din mediul rural*", în „Tineretul rural '68", Editura Academiei R.S.R., București, 1970.

34. DATCULESCU, P., *Nivelul de aspirații al tinerilor din mediul industrial*, în „Tineretul industrial. Acțiune și integrare socială", Editura Academiei R.S.R., București, 1972.
35. DĂSCĂLESCU, R., *Învățământul în perspectiva ergonomiei școlare*, E.D.P., București, 1975.
36. DĂSCĂLESCU, R., *Cu privire la sistemul de orientare școlară și profesională*, în „Revista de psihologie", vol. 21, nr. 1, 1975.
37. DEMBO, T., *Der Ärger als Dynamisches Problem*, în „Psychologische Forschung", vol. 15, 1931.
38. DIEL, P., *Psychologie de la motivation*, P.U.F., 1969.
39. DRAGUNOVA, V. T., *Atitudinea elevilor față de muncă în școală*, în „Probleme de psihologia personalității școlarului", Bojovici, L. I., Blagonadejina, L. V., (red.), E.D.P., București, 1963.
40. DRĂGAN, I., *Interesul cognitiv și orientarea profesională*, E.D.P., București, 1975.
41. DRÉVILLON, J., *Orientarea școlară și profesională*, E.D.P., București, 1973.
42. DUKAT, L. I., *Unele particularități și funcții ale idealurilor la vîrsta școlară*, în „Probleme de psihologia personalității școlarului", Bojovici, L. I., Blagonadejina, L. V., (red.), E.D.P., București, 1963.
43. ENGELS, FR., *Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om*, în Marx-Engels, „Opere", vol. 20, Editura Politică, București, 1964.
44. * * * *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, (Sub egida M.E.I.), E.D.P., București, 1976.
45. EYMAN, R. K., *Covariation of level of aspiration and adaptation level with other characteristics*, în „American journal mental deficiency", vol. 68, 1964.
46. EYSENCK, H. J., *Les dimensions de la personnalité*, P.U.F., Paris, 1950.
47. EYSENCK, H. J., *Mandsley personality inventory* (M.P.I.), Göttingen, Hogrefe, 1959.
48. EYSENCK, H. J., *Biological basis of personality*, în „Theories of personality", Hall, C. S., Lindzey, G., (red.), Willey, New York, 1966.
49. FAURE, E., *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974.
50. FESTINGER, L., *Wish, expectation and group standards as factors influencing level of a aspiration*, în „Journal abnormal and social psychology", vol. 37, nr. 2, 1942.
51. FRAISSE, P., PIAGET, J., *Traité de psychologie experimentale*, vol. V, P.U.F., Paris, 1963.
52. FRAISSE, P., *Le niveau d'aspiration, Expérience 59*, în „Manuel practique de psychologie experimentale, P.U.F., Paris, 1963.
53. FRANK, J. D., *Individual differences in certain aspects of the level of aspiration*, în „American journal of psychology", vol. 47, nr. 1, 1935.
54. FRANK, J. D., *Some psychological determinants of the level of aspiration* în „American journal of psychology", vol. 47, nr. 2, 1935.

55. FROMM, E., *L'Homme pour lui-même*, Ed. Sociales, Paris, 1965.
56. GARDNER, J. W., *The relation of certain personality variables to level of aspiration*, în „Journal of psychology", vol. 9, 1940.
57. GEISSLER, E. E., *Mijloace de educație*, E.D.P., București, 1977.
58. *** *Geneza și dinamica idealului în adolescență*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1974.
59. GOLU, M., DICU, A., *Introducere în psihologie*, Editura Științifică, București, 1972.
60. GOLU, P., *Omul și procesele psihice în perspectiva psihologiei sociale*, în „Revista de filosofie", vol. 17, nr. 9, 1970.
61. GOLU, P., *Motivația — un concept de bază în psihologie*, în „Revista de psihologie", nr. 3, 1973.
62. GOLU, P., *Psihologie socială*, E.D.P., București, 1974.
63. GOULD, R., *Factors underlyng expressed „Level of aspiration"*, în „Journal Psychology", nr. 6, 1938.
64. GOULD, R., *An experimental analysis of „Level of aspiration"*, în „Genetic psychology monography", nr. 21, 1939.
65. GOULD, R., *Some sociological determinants of goal strivings*, în „Journal social psychology", nr. 13, 1941.
66. GRÜNBERG, L., *Axiologia și condiția umană*, Editura Politică, București, 1972.
67. GUILFORD, J. P., ZIMMERMAN, W. S., *Inventaire de tempérament*, Centre de psychologie appliquée, Paris, 1957.
68. GULIAN, C. I., *Antropologie filosofică*, Editura Politică, București, 1972.
69. GURVITCH, G., *Traité de sociologie*, vol. II, P.U.F., Paris, 1968.
70. HALL, C. S., LINDZEY, G., *Theories of personality*, Willey, New York, 1957.
71. HALL, C. S., LINDZEY, G., *Theories of personality*, Willey, New York, 1966.
72. HAUSMANN, M. F., *A test to evaluate some personality traits*, în „Journal genetic psychology", nr. 9, 1933.
73. HĂLĂȘAN, G., *Personalitatea umană*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976.
74. HERIVAN, M., *Educația la timpul viitor*, Editura Albatros, 1976.
75. HERSENI, T., (coord.), *Psihologia colectivelor de muncă*, Editura Academiei R.S.R., București, 1973.
76. HOLBAN, I., GUGIUMAN, A., *Puncte de sprijin în cunoașterea individualității elevilor*, E.D.P., București, 1972.
77. HOLBAN, I., *Testul de interese*, Institutul de Științe Pedagogice (uz intern), Iași, 1974.
78. HOPPE, F., *Erfolg und Misserfolg*, în „Psychologische Forschung", nr. 14, 1930.
79. ILIESCU, N., NICOLESCU, V., SACALIȘ N., *Acces și șanse în învățământul din cîteva țări capitaliste*, E.D.P., București, 1977.
80. IRLE, M., *Berfus Interessen Test (B-I-T)*, Copyright by Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen, 1955.
81. JUCKNAT, M., *Leistung, Anschpruchsniveau und Selbstbewusstsein*, în „Psychologische Forschung", nr. 22, 1937.
82. JUNG, C. G., *Les tipes psychologiques*, Libraire de l'Université, Geneve, 1958.

83. KULCSÁR, T., *Testul Raven și variantele sale*, în „Îndrumător psihodiagnostic", vol. II, Universitatea „Babeș-Bolyai", (uz intern), Cluj-Napoca, 1976.
84. KULCSÁR, T., *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București, 1978.
85. LAFON, R., *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant"*, P.U.F., Paris, 1963.
86. LAVELLE, L., *Traité des valeurs*, vol. I, P.U.F., Paris, 1951.
87. LAZAR, A., *Studii motivaționale favorabile învățării de tip școlar*, E.D.P., București, 1975.
88. LĂSCUȘ, V., *Cercetări asupra opțiunii profesionale*, E.D.P., București, 1972.
89. LENGRAND, P., *Introducere în educația permanentă*, E.D.P., București, 1973.
90. LEONTIEV, A. N., *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Editura Științifică, București, 1964.
91. LERSCH, PH., *Aufbau der Persönlichkeit*, Barth, München, 1964.
92. LEWIN, K., *Psyhologie dynamique — les relations humaines*, P.U.F., Paris, 1972.
93. LINTON, R., *Fundamentul cultural al personalității*, Editura Științifică, București, 1968.
94. LOBROT, M., *La confiance en soi chez les debiles mentaux*, în „Enfance", nr. 4—5, 1960.
95. MADSEN, K. B., *Theories of motivation*, Munnksgaard, Copenhaga, 1959.
96. MALIȚA, M., *Aurul cenușiu*, vol. I—III, Editura Științifică, București, 1971—1973.
97. MAHLER, F., *Dimensiunea axiologică a sociologiei aspirațiilor*, în „Viitorul social", nr. 4, 1973.
98. MAHLER, F., *Sociologia educației și învățământului*, (Antologie de texte de peste hotare), E.D.P., București, 1977.
99. MAHLER, F., *Introducere în juventologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983.
100. MAMALI, C., *Intercunoașterea*, Editura Științifică, București, 1974.
101. MARCOVICI, A., *Raportul psihologic dintre aspirație și expectație : asemănări și deosebiri*, în „Revista de psihologie", vol. 21, nr. 1, 1975.
102. MARX K., *Manuscrise economico-filozofice din 1844*, în „Scrieri din tinerețe", Marx-Engels, Editura Politică, București, 1968.
103. MASLOW, A. H., *Motivation and personality*, London, 1970.
104. M'BOW AMADON MAHTAR, *La izvoarele viitorului*, Editura Politică, București, 1985.
105. McCANDLESS, B. R., *Children and adolescents, behavior and development*, New York — London, Holt, Rinehart and Winston, inc., 1967.
106. MIALARET, G., *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1981.
107. MORARU, C.M., *Valoare și etos*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976.

108. MORGAN, C. T., *Introduction to psychology*, New York, McGraw-Hill, 1956.
109. MUNN, N. L., *Traité de psychologie*, Payot, Paris, 1965.
110. MURRAY, G., *Personality*, Harper, New York, 1966.
111. NEACȘU, I., *Motivație și învățare*, E.D.P., București, 1978.
112. NECULAU, A., *Liderii în dinamica grupurilor*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1977.
113. NEIMARK, M. S., *Analiza psihologică a reacțiilor emoționale ale elevilor față de dificultățile în muncă*, în „Probleme de psihologia școlarului", Bojovici, L. I., Blagonadejina, L. V., (red.), E.D.P., București, 1963.
114. NICOLA, I., *Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*, E.D.P., București, 1978.
115. NOVAK, A., *Metode statistice în pedagogie și psihologie*, E.D.P., București, 1977.
116. O'CONNELL, D. D., LUNDY, M. R., *Level of aspiration in hypertensive cardiac patiens compared with nonhypertensive cardiac patiens with arteriosclerotic heart disease*, în „Theories of personality", Hall, C.S. Lindzey, G., (red.), Willey, New York, 1966.
117. PASCADI, I., *Idealul și valoarea estetică*, Editura Politică, București, 1966.
118. PAVELCU, V., *Invitație la cunoașterea de sine*, Editura Științifică, București, 1970.
119. PĂCURAR, D. C., *De la aspirații și idealuri profesionale la decizii în adolescență*, E.D.P., București, 1977.
120. PĂUN, E., *Socialismul și dreptul la educație*, Editura Politică, București, 1985.
121. PERRON, H., *Les effects de controle*, în „L'annee psychologique" nr. 2, 1959.
122. PERRON, H., *Problèmes de perssonalité chez les debiles mentaux*, în „Enfance", nr. 4—5, 1960.
123. PERRON, H., *Deficiența mintală și reprezentarea de sine*, în „Debilitățile mintale", Zazzo, R., E.D.P., București, 1979.
124. PIAGET, J., *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1965.
125. PIAGET, J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972.
126. PIAGET, J., *Structuralismul*, Editura Științifică, București, 1973.
127. PIAGET, J., *Construirea realului la copil*, E.D.P., București, 1976.
128. PICHOT, P., *Méthodes d'investigation de la personnalité*, în „Traité de psychologie appliquée", vol. 2, P.U.F., Paris, 1952.
129. POPESCU-NEVEANU, P., *Personalitatea și cunoașterea ei*, Editura Militară, București, 1969.
130. POPESCU-NEVEANU, P., *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.
131. POPESCU-NEVEANU, P., *Dimensiuni ale personalității, interacțiunea atitudini-aptitudini*, în „Probleme fundamentale ale psihologiei", Zőrgő, B., (coord.), Editura Academiei R.S.R., București, 1980.

132. POPOVICI, C., *Aspirațiile fetelor*. Material litografiat, Biblioteca Academiei R.S.R., II, 179208 (330 p.), 1973.
133. POPPER, R. K., *Logica cercetării*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
134. POTORAC, E., *Școlarul între aspirații și realizare*, E.D.P. București, 1978.
135. RADU, I., *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București, 1974.
136. RADU, I., (coord.) *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei R.S.R., București, 1983.
137. RADU-RĂDULESCU, N., *Forța de muncă, stabilitate-mobilitate*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1977.
138. RADU-RĂDULESCU, N., *Structura intereselor în preadolescență*, în „Revista de psihologie", nr. 1, 1980.
139. RADU-RĂDULESCU, N., *Dinamica dezvoltării intereselor la vîrsta preadolescenței*, în „Revista de psihologie", nr. 2, 1980.
140. RALEA, M., *Schița unui sistem de psihologie*, în „Revista de psihologie", nr. 4, 1964.
141. RĂCEANU, I., *Omul sub semnul posibilului*, Editura Politică, București, 1974.
142. RĂDULESCU-MOTRU, C., *Personalismul energetic și alte scrieri*, Editura Eminescu, București, 1984.
143. REY, A., *Connaissance de l'individu par les testes*, Ch. Dessart, Bruxelles, 1963.
144. ROBAYE, FR., *Niveaux d'aspiration et d'expectation*, P.U.F., Paris, 1957.
145. ROCO, M., *Aspecte teoretice privind structura și geneza interesului științific la elevi*, în „Revista de psihologie", nr. 2, 1973.
146. ROȘCA, AL., *Integrarea psihică*, în „Revista de psihologie", vol. I, Cluj, 1938.
147. ROȘCA, AL., *Motivele acțiunilor umane*, Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj, Sibiu, 1943.
148. ROȘCA, M., *Relația dintre cunoașterea capacităților proprii și nivelul de aspirație la elevii întîrziați mintal*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Series psychologia-paedagogia, Cluj, 1968.
149. ROTARIU, T., *Școala și mobilitatea socială în țările capitaliste dezvoltate*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
150. RUBINSTEIN, S. L., *Existență și conștiință*, Editura Științifică, București, 1962.
151. SALADE, D., *Dinamica intereselor pentru muncă*, în „Revista de pedagogie", nr. 9, 1971.
152. SALVAT. H., *Inteligența, mituri și realități*, E.D.P., București, 1972.
153. SCHWARTZ, B., *Educația mîine*, E.D.P., București, 1976.
154. SEARS, P. S., *Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children*, în „Journal of abnormal and social psychology", vol. 35, nr. 4, 1940.

155. SEARS, P. S., *Levels of aspiration in relation to some variables of personality*: Clinical Studies, în „Journal of social psychology", vol. 14, 1941.
156. SEVE, L., *Marxismul și teoria personalității*, Editura Politică, București, 1974.
157. SKORNY, Z., *Mecanismul formării nivelului de aspirație și utilizarea lui în practică*, în „Tineret și valori morale", C.I.D.S.P., București, 1972.
158. SMITH, M. G., *Ghid simplificat de statistică pentru psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1971.
159. STANCIU, S., *Educație și tehnologie*, E.D.P., București, 1972.
160. SUBOTNIC, L., *Level of aspiration disturbance and learning in institutionalized educable mentaly retarded boy*, în „Journal american mental defficiency", nr. 5, 1967.
161. SUCHODOLSKI, B., *Pedagogia și marile curente filozofice, pedagogia esenței și pedagogia existenței*, E.D.P., București, 1970.
162. SUPER, E. D., *La psychologie des interets*, P.U.F., 1964.
163. SZCZEPANSKI, J., *Noțiuni elementare de sociologie*, Editura Științifică, București, 1972.
164. ȘCHIOPU U., *Dinamica aspirațiilor în structura personalității*, în „Didactica și educația", Craiova, 1969.
165. ȘCHIOPU, U., VERZA, E., *Psihologia vîrstelor*, E.D.P., București, 1981.
166. TAMAȘ, S., *Cercetarea viitorului*, Editura Politică, București, 1976.
167. TĂCIULESCU, S., *Inventarul de personalitate Eysenck* (E.P.I.), în „Îndrumător psihodiagnostic", vol. IV, Universitatea „Babeș-Bolyai" (uz intern), Cluj-Napoca, 1976.
168. TĂNASE, AL., *Societatea socialistă și valorile ei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1973.
169. TĂNASE, AL., MIROS, L., *Coordonate valorice ale civilizației socialiste*, Editura Academiei R.S.R., București, 1976.
170. TEODORESCU, S., *Psihologia conduitei*, Editura Științifică, București, 1972.
171. TODORANU, D., *Psihologia temperamentului*, Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj, 1932.
172. TURCU, F., *Interesul, factor funcțional al aptitudinii tehnice*, în „Revista de psihologie", nr. 2, 1970.
173. VIANU, T., *Introducere în teoria valorilor*, Editura Cugetarea, București, 1942.
174. VIANU, T., *Idealul clasic al omului*, Editura Enciclopedică Română, București, 1979.
175. VICULOVA, L. V., *Issledovanie urovnia pritiazanii u deteioligofrenov"*, în „Voprosi experimentalnoi patopsihologii", Zeigarnic, B. V., Rubinstein, S. I., (red.), Moskva, 1965.
176. VINTILESCU, D., *Motivația învățării școlare*, Editura FACLA, 1977.
177. VÎGOTSKI, L. S., *Opere psihologice alese*, vol. I., E.D.P., București, 1975.

178. VLAD, C., *Creștere și valori*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
179. VRABIE, D., *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, E.D.P., București, 1973.
180. WECHSLER, D., *Echelle d'inteligence de Wechsler pour enfants* Centre de psychologie applique, Paris, 1957.
181. WEINTRAUB, Z., *Aspecte ale corelației aspirație-performanță-autoapreciere la adolescenții școlari*, în „Tineretul, obiect de cercetare științifică", Centrul de cercetări pentru Problemele Tineretului, București, 1969.
182. ZLATE, C., *Considerații cu privire la fenomenul aspirațional*, în „Sociologia în acțiune", Iași, 1973.
183. ZLATE, M., *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura Politică, București, 1972.
184. ZÖRGÖ, B., *Motivația*, în „Psihologia generală", Roșca, Al., (red.), E.D.P., București, 1976.
185. ZÖRGÖ, B., TANU, Z., *Le niveau d'aspiration et l'autoapresciation des connaissances chez les élèves*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Series psychologia-paedagogia, Cluj, 1970.

ANEXE

ANEXA nr. 1

CHESTIONAR
M.P.

1. Numele și prenumele .....

2. Școala ..... 3. Clasa ..... 4. Vîrsta .....

5. Adresa .....

6. Ocupația părinților : mama .....

tata .....

7. În general, elevii manifestă anumite preferințe pentru diferite discipline școlare. Arată, în ordinea preferinței, trei obiecte de învățămînt care te interesează în mod deosebit.

a) ..... b) ..... c) .....

8. Cum sînt rezultatele obținute de tine la aceste obiecte școlare ? Subliniază : a) în raport cu posibilitățile mele ;

b) sub posibilitățile mele ;

c) peste posibilitățile mele, deoarece învăț mult la aceste discipline.

9. La încheierea unui ciclu școlar fiecare elev optează pentru noi forme de instruire. La ce te-ai gîndit ?

.....

10. Ești hotărît pentru a însuși o meserie care să-ți asigure existența ? Arată care este profesiunea la care te-ai gîndit.

.....

11. Alegerea unei profesiuni este susținută de anumite calități și posibilități ale persoanei. Pentru tine care sînt acestea ?

.....

12. Alegerea meseriei are o istorie pentru fiecare tînăr. Explică pe scurt cînd și cum ai ajuns la hotărîrea luată.

.....

13. Descrie care sînt dorințele, aspirațiile, gîndurile tale în legătură cu viitoarea profesiune.

.....

14. La diferite vîrste (clase) elevii au diferite gînduri despre viitorul lor profesional. Arată care au fost gîndurile tale în clasele :

a V-a .....
a VI-a .....
a VII-a .....
a VIII-a .....
a IX-a .....
a X-a .....
a XI-a .....
a XII-a .....

15. Consideri că ai suficiente informații și cunoștințe despre profesiunea aleasă ? De ce ? Explică.

.....

16. În momentul de față, ce faci pentru realizarea dorințelor tale profesionale ? Explică.

.....

17. În general, oamenii își aleg profesiuni care răspund dorințelor lor. Citește cu atenție propozițiile enumerate mai jos și notează în ordinea alegerii, cinci dintre cele care corespund alegerilor făcute.

Îmi doresc o profesiune în care :

1) să fie posibilități de avansare ;

2) să nu fac totdeauna același lucru ;

3) să-mi asigure viitorul ;

4) să mă pot face remarcat(ă) ;

5) să mi se asigure raporturi bune cu colegii și superiorii ;
6) să fiu bine plătit(ă) ;
7) să am un orar regulat ;
8) să am posibilitatea de a-mi întrebuința (desfășura) aptitudinile și chiar să creez ;
9) să întîlnesc multă lume ;
10) să fac ceva folositor pentru alții ;
11) să lucrez într-un loc plăcut ;
12) să fiu independent(ă) în munca mea ;
13) să am răspunderi ;
14) să pot fi „vedetă" ;
15) să nu am răspunderi ;
16) să pot călători.

18. Care este părerea părinților tăi în legătură cu alegerea profesiunii ?

Mama .....

Tata .....

19. Care este opinia profesorilor în legătură cu profesiunea aleasă de tine ?

.....

20. Crezi că vei reuși să-ți îndeplinești dorințele de realizare profesională ?

Da. De ce ? .....

Nu. De ce ? .....

21. Cine/ce te-a influențat în alegerea viitoarei profesiuni ?

.....

22. Oamenii acordă o mare atenție profesiunilor pe care le aleg. Pentru tine ce reprezintă profesiunea pe care ești hotărît să ți-o însușești ? Explică acest lucru .....

23. Arată principalele însușiri prin care crezi că un tînăr poate exercita profesiunea aleasă de tine. Enumeră .....

24. Ce însușiri crezi că sînt contraindicate în exercitarea profesiunii alese de tine ? Enumeră-le. .....

25. Consideri că la vîrsta ta trebuie să ai un plan pentru toată viața ? Explică la ce te-ai gîndit. .....

26. În momentul de față, ce consideri esențial pentru realizarea ta în viață ? Explică. .....

27. Împlinirea unei persoane este legată de unele sacrificii, de renunțări și greutăți. Crezi că vei putea lupta pentru realizarea dorințelor și aspirațiilor tale ? Explică .....

28. Care sînt interesele și aspirațiile tale ? Ce urmărești și ce ai dori înainte de toate ? Explică și motivează .....

.....

.....

29. Ai o dorință neîmplinită care te preocupă în mod deosebit ? Care ? .....

30. Obișnuiești să faci planuri de viitor ? Arată la ce te-ai gîndit în ultimul timp. .....

31. Care consideri că este scopul major al vieții tale ? Notează, în ordine, trei alegeri (cu cifre de la 1 la 3) :

a) — să am o viață familială fericită ;
b) — să mă bucur de un înalt prestigiu social ;
c) — să savurez viața, să am o viață aventuroasă ;
d) — să fiu bine instruit ;
e) — să mă exprim prin acte de creație. Care ? .....
f) — să trăiesc în condiții materiale foarte bune ;
g) — să ajung în funcții înalte de conducere ;
h) — să mă consacru muncii mele.

32. În general, oamenii își doresc petrecerea timpului liber în mod plăcut. Tu cum îți petreci timpul liber ? Ce faci în mod deosebit ? .....

ANEXA nr. 2

E. P. I.
Forma A

Numele ..... Prenumele .....

Școala ..... Vîrsta ..... Sexul .....

N= *E*= *L*=

Instrucțiuni :

Chestionarul cuprinde întrebări cu privire la modul în care vă comportați, în care acționați sau întrebări referitoare la unele sentimente ale dvs. După fiecare întrebare există un spațiu liber (se arată) rezervat pentru a răspunde cu «DA» sau «NU». Încercați să vă hotărîți dacă răspunsul «DA» sau «NU» reprezintă felul dvs. obișnuit de a acționa sau a simți. Marcați apoi cu o cruce unul din cele două răspunsuri posibile, adică cercul din coloana intitulată «DA» sau «NU», după cum vi se potrivește. Încercați să lucrați repede, nu pierdeți prea mult timp cu vreo întrebare. Nu dorim să obținem rezultatul unui proces prelungit de gîndire, ci primul răspuns care vă trece prin minte.

Completarea chestionarului nu trebuie să dureze mai mult de cîteva minute.

Fiți atent să nu omiteți nici una din întrebări.

Nu există răspunsuri corecte sau greșite, chestionarul de față nefiind un test de inteligență sau de aptitudini.

Întoarceți pagina și începeți. Lucrați repede. Răspundeți la fiecare întrebare :

	DA	NU
1. Aveți deseori dorința de a simți emoții puternice ?	O	O
2. Aveți în mod frecvent nevoie de prieteni înțelegători care să vă reconforteze ?	O	O
3. De obicei sînteți nepăsător ?	O	O
4. Vă este foarte penibil să acceptați un refuz ?	O	O
5. Stați să vă gîndiți înainte de a întreprinde ceva ?	O	O
6. Dacă promiteți că veți face ceva, vă țineți totdeauna de cuvînt, oricît v-ar fi de neplăcut ?	O	O
7. Vi se schimbă deseori dispoziția ?	O	O
8. Acționați și vorbiți rapid, fără să vă gîndiți prea mult ?	O	O
9. Vi se întîmplă deseori să vă simțiți „nefericit" fără un motiv serios ?	O	O
10. Sînteți în stare de orice atunci cînd sînteți provocat, sfidat ?	O	O

	DA	NU
11. Vă simțiți dintr-o dată timid cînd trebuie să intrați în vorbă cu o persoană necunoscută, dar atrăgătoare ?	O	O
12. Vi se întîmplă să aveți momente cînd vă pierdeți calmul și vă enervați ?	O	O
13. Acționați deseori după inspirația de moment ?	O	O
14. Vi se întîmplă deseori să fiți necăjit de lucruri pe care n-ar trebui să le faceți sau să le spuneți ?	O	O
15. Preferați, în general, să citiți în loc să vă întîlniți cu alți oameni ?	O	O
16. Vă simțiți cu ușurință jignit ?	O	O
17. Vă place mult să ieșiți în lume, în societate ?	O	O
18. Vi se întîmplă să aveți din cînd în cînd gînduri și idei care nu v-ar place să fie cunoscute de alții ?	O	O
19. Vă simțiți uneori plin de energie, iar alteori apatic (lipsit de vlagă) ?	O	O
20. Preferați să aveți prieteni puțini, dar aleși ?	O	O
21. Aveți frecvent obiceiul de a visa cu ochii deschiși ?	O	O
22. Dacă strigă cineva la dvs., îi răspundeți pe același ton ?	O	O
23. Sînteți deseori frămîntat de sentimente de vinovăție ?	O	O
24. Se poate spune că toate obiceiurile dvs. sînt bune și de dorit ?	O	O
25. Vă puteți comporta firesc și să vă distrați din plin la o petrecere ?	O	O
26. Credeți despre dvs. că sînteți încordat și cu o sensibilitate excesivă ?	O	O
27. Sînteți considerat ca un om plin de viață ?	O	O
28. După ce ați realizat un lucru important, rămîneți cu impresia că l-ați fi putut face mai bine ?	O	O

	DA	NU
29. Cînd sînteţi cu alţi oameni, sînteţi în majoritatea cazurilor tăcut ?	O	O
30. Vi se întîmplă cîteodată să bîrfiţi ?	O	O
31. Vi se întîmplă să nu puteţi dormi din cauza unor idei care vă frămîntă ?	O	O
32. Dacă doriţi să aflaţi un lucru, preferaţi să-l căutaţi într-o carte, în loc să întrebaţi pe cineva ?	O	O
33. Aveţi palpitaţii sau senzaţii de apăsare în regiunea inimii ?	O	O
34. Vă place o activitate care cere multă atenţie ?	O	O
35. Aveţi crize de tremurături sau frisoane ?	O	O
36. Aţi declara întotdeauna la vamă tot ce aveţi, chiar dacă aţi şti că nu veţi fi prins niciodată ?	O	O
37. Vă displace să fiţi într-un grup de oameni care-şi joacă feste unul altuia ?	O	O
38. Sînteţi o persoană iritabilă ?	O	O
39. Vă plac situaţiile în care trebuie să acţionaţi rapid ?	O	O
40. Sînteţi tulburat de ideea unor lucruri îngrozitoare care vi s-ar putea întîmpla ?	O	O
41. Sînteţi domol în felul dvs. de a vă mişca ?	O	O
42. Vi s-a întîmplat vreodată să întîrziaţi la o întîlnire sau la serviciu ?	O	O
43. Aveţi deseori coşmaruri ?	O	O
44. Vă place atît de mult să vorbiţi cu oamenii, încît nu scăpaţi niciodată ocazia să discutaţi cu un necunoscut ?	O	O
45. Aveţi junghiuri sau dureri ?	O	O
46. Aţi fi foarte nefericit dacă cea mai mare parte a timpului n-aţi putea vedea oameni mulţi ?	O	O
47. Vă consideraţi o persoană nervoasă ?	O	O

	DA	NU
48. Dintre toţi oamenii pe care îi cunoaşteţi, există cîţiva care vă sînt în mod clar antipatici ?	O	O
49. Credeţi că aveţi suficientă încredere în dvs. ?	O	O
50. Puteţi fi cu uşurinţă jignit atunci cînd oamenii vă găsesc defecte personale sau greşeli în muncă ?	O	O
51. Găsiţi că vă este greu să vă distraţi din toată inima la o petrecere veselă ?	O	O
52. Aveţi deseori sentimente de inferioritate ?	O	O
53. Puteţi fără greutate să înviorаţi o petrecere oarecum plicticoasă ?	O	O
54. Vi se întîmplă cîteodată să vorbiţi despre lucruri despre care nu ştiţi nimic ?	O	O
55. Sînteţi îngrijorat de sănătatea dvs. ?	O	O
56. Vă place să faceţi farse altora ?	O	O
57. Suferiţi de insomnii ?	O	O

GRILA E.P.I.

Scara		Întrebările
E	DA	1 ; 3 ; 8 ; 10 ; 13 ; 17 ; 22 ; 25 ; 27 ; 39 ; 44 ; 46 ; 49 ; 53 ; 56
	NU	5 ; 15 ; 20 ; 29 ; 32 ; 34 ; 37 ; 41 ; 51
N	DA	2 ; 4 ; 7 ; 9 ; 11 ; 14 ; 16 ; 19 ; 21 ; 23 ; 26 ; 28 ; 31 ; 33 ; 35 ; 38 ; 40 ; 43 ; 45 ; 47 ; 50 ; 52 ; 55 ; 57
	NU	—
L	DA	6 ; 24 ; 36
	NU	12 ; 18 ; 30 ; 42 ; 48 ; 54

ANEXA nr. 3

TEST DE INTERESE PROFESIONALE
T.I.P.-70

Numele și prenumele ..... Sexul .....

Vîrsta (ani împliniți) ..... Locul nașterii .....

Domiciliul actual .....

Situația școlară .....

Profesia tatălui .....

Profesia mamei .....

Ce profesii ați dori să practicați .....

.....

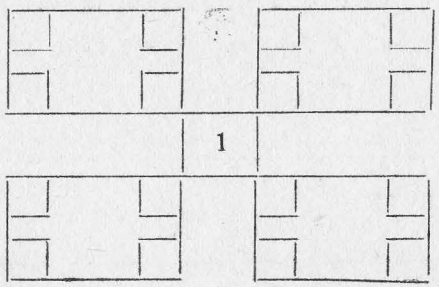
Data aplicării testului .....

Instrucțiuni :

Completînd acest test, vă putem comunica în care profesii veți avea succes și în care nu. Pe această foaie sînt mai multe dreptunghiuri ordonate ca și casele, cu străzi și intersecții. În fiecare dreptunghi este înscrisă o activitate și la fiecare intersecție este un pătrățel cu număr și cu săgeată.

Parcurgînd traseul format de aceste străzi, opriți la fiecare intersecție și comparați activitățile înscrise în dreptunghiurile care înconjoară intersecția. Una din aceste patru activități o să vă placă mai mult s-o efectuați.

Însemnați în dreptunghiul cu activitatea care vă place mai mult, colțul ce atinge pătrățelul cu număr și săgeată (ca în acest exemplu) :



După fiecare alegere mergeți mai departe, în direcția săgeții, spre intersecția numerotată în ordine crescătoare. De la intersecția numărul 1 se trece la intersecția numărul 2, sărind peste intersecția numărul 73, de la intersecția numărul 2 se trece la intersecția numărul 3 sărind peste intersecția numărul 64 ș.a.m.d. pînă la intersecția numărul 5. Acum cotiți în strada următoare sărind peste intersecția numărul 45, ajungînd la intersecția numărul 6 ș.a.m.d.

Cînd ajungeți la intersecția numărul 41 cotiți în strada următoare, pe verticală.

Uneori n-o să vă placă să efectuați nici una dintre cele patru activități, dar și atunci va trebui să optați pentru una dintre ele. Alteori o să vă placă să efectuați mai multe activități dintre cele înscrise în perimetrul intersecției, dar — cu siguranță — una o să vă placă mai mult.

La fiecare intersecție trebuie să vă decideți pentru una și numai pentru una din cele patru activități înscrise în dreptunghiurile care înconjoară intersecția. Fiecare activitate se compară de mai multe ori cu alte activități, dvs. avînd sarcina de a opta de fiecare dată pentru una din cele patru.

La această probă nu există răspunsuri adevărate sau false (greșite), dvs. fiind singurul care decideți ce vă place să faceți și ce nu.

Vă rugăm să începeți de la intersecția numărul 1 și să mergeți pînă la intersecția numărul 81, apoi continuați pe verso în același mod (începînd cu intersecția numărul 1 pînă la intersecția numărul 81).

NU UITAȚI NICI O INTERSECȚIE !

Cheia răspunsurilor la T.I.P.-70

1	4	7	3	6	8	2	5	9	1
2	6	8	2	4	9	3	4	8	2
3	5	9	1	5	7	1	6	7	3
1	4	7	3	6	8	2	5	9	1
2	6	8	2	4	9	3	4	8	2
3	5	9	1	5	7	1	6	7	3
1	4	7	3	6	8	2	5	9	1
2	6	8	2	4	9	3	4	8	2
3	5	9	1	5	7	1	6	7	3
1	4	7	3	6	8	2	5	9	1

Legendă :

1 — profesiuni tehnice ;
2 — profesiuni creatoare (artizanale) ;
3 — profesiuni inginerești (tehnico-științifice) ;
4 — profesiuni medico-sanitare ;
5 — profesiuni agro-silvice ;
6 — profesiuni comerciale ;
7 — profesiuni administrative ;
8 — profesiuni literar-artistice ;
9 — profesiuni social-educative.

Anexa nr. 4

MATRICILE PROGRESIVE STANDARD — MP(s)
Seriile A, B, C, D, E

Instrucțiuni

Aveți în față un caiet cu 60 de planșe (desene). Ele sînt aranjate în 5 grupe, notate cu literele *A, B, C, D* și *E*. În fiecare serie (grupă) sînt 12 probleme, aranjate în așa fel încît la începutul fiecărei serii sînt probe mai ușoare, iar la sfîrșitul lor probe mai grele.

Deschideți caietele la prima pagină. În partea de sus a paginii (li se arată) se află un desen notat cu A_1, din care lipsește o parte (li se arată partea rămasă albă). Sub această imagine mare se află 6 figuri, asemănătoare ca formă cu porțiunea goală, rămasă albă din desenul mare. Numai una din aceste figuri completează în mod corect, ca formă și ca desen, imaginea mare (li se arată matricea A_1). Care este acea figură unică ? Dacă cineva răspunde corect, spunem : «Foarte bine !». Dacă cineva răspunde greșit, spunem : «Mai gîndiți-vă !». Apoi, indiferent dacă s-a găsit sau nu figura adecvată, continuăm. Dacă alegem figura nr. 1, observăm că ea completează desenul ca formă, dar în interior nu are același desen. Același lucru îl constatăm și în cazul figurilor 3 și 5. Figura numărul 2 este nepotrivită, fiindcă nu cuprinde nici un desen. Liniuțele din interiorul figurilor nr. 4 și 6 sînt la fel cu cele

din imaginea mare, care trebuie completată. Care se potrivește, dintre 4 și 6 ? Figura nr. 6 nu, deoarece are o pată albă, incompletă (li se arată). Deci, figura nr. 4 este cea corectă, fiindcă primele două liniuțe orizontale din interiorul ei (li se arată) și cele 4 liniuțe verticale de la marginile interioare (li se arată) continuă exact liniuțele începute, dar neterminate ale imaginii mari (li se arată din A_1).

Și acum, scrieți în rubrica corespunzătoare (A_1) a fișei primite de fiecare numărul 4, adică numărul figurii corecte. Aveți grijă să scrieți răspunsul vostru în rubrica respectivă, corespunzătoare numărului problemei.

Ați înțeles cum trebuie să lucrați ?

În cazul în care subiecții (sau unii dintre ei) n-au înțeles sarcina, examinatorul va repeta explicațiile. Dacă toți subiecții au înțeles, examinatorul continuă : În fiecare probă, într-un cadru mare se află o imagine compusă din anumite figuri. Aceste figuri sau desene nu sînt alcătuite la întîmplare, ci după o anumită regulă. Această regulă trebuie s-o descoperiți la fiecare probă, ca să puteți completa partea rămasă albă, cu una din cele 6 sau 8 figuri care se află sub imaginea mare.

Treceți succesiv de la o probă la alta. Să nu omiteți și să nu săriți peste nici o planșă. Respectați neapărat ordinea lor. Chiar dacă aveți impresia că ați rezolvat greșit o probă, să nu vă întoarceți la ea. Răspunsul vostru, adică numărul figurii alese, îl scrieți cu grijă în rubrica corespunzătoare a fișei personale. Eventualele greșeli le corectați prin tăierea cu creionul a numărului greșit, și nu cu guma.

După ce examinatorul s-a convins (pe baza probelor-exercițiu A_1—A_5, la care este indicat să se dea ajutor) că toți subiecții înțeleg sarcina, li se precizează timpul de rezolvare și se dă comanda : Începeți să lucrați cît mai corect și cît mai repede posibil (fiind vorba de examinare cu limitarea timpului). Sau : Lucrați atent, să nu vă grăbiți prea mult. Începeți. (Cînd timpul este nelimitat — maximum o oră).

Instrucția de față poate fi prescurtată în funcție de nivelul de înțelegere al subiecților (subiectului). Examinatorul nu va oferi celor examinați nici un fel de ajutor care să depășească limitele instrucției.

În cazul examinării individuale, examinatorul însuși notează răspunsurile subiectului în fișa de cotare. Și în acest caz se respectă instrucția (cu mici modificări impuse de aplicarea individuală a testului și cu prescurtările posibile). Dacă subiectul își modifică răspunsul ales, examinatorul notează „corectarea" prin tăierea

răspunsului anterior și înscrierea celui nou în aceeași rubrică. La evaluarea rezultatelor, răspunsurile se cotează ca și în cazul examinării colective, adică ultimul răspuns indicat de subiect.

Cheia răspunsurilor corecte

Seria \ Itemul	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	4	5	1	2	6	3	6	2	1	3	4	5
B	2	6	1	2	1	3	5	6	4	3	4	5
C	8	2	3	8	7	4	5	1	7	6	1	2
D	3	4	3	7	8	6	5	4	1	2	5	6
E	7	6	8	2	1	5	1	6	3	2	4	5

Transformarea rezultatelor brute Raven în coeficient de inteligență (Q.I.) corespunzătoare inteligenței de nivel mediu (83, pp. 92—93)

Cota totală	Vîrsta cronologică (în ani)								
	10	10 1/2	11	11 1/2	12	12 1/2	13	13 1/2	16—30
QI=100	30	33	35	37	40	41	43	44	44

Notă : Q.I. este raportul dintre vîrsta mintală (*VM*) și vîrsta cronologică (*VC*). Pentru a obține numere întregi, cîtul se înmulțește cu 100. Adică :

$$Q.I. = \frac{VM}{VC} \times 100.$$

TESTUL S.P.M.

FOAIE PENTRU NOTAREA SOLUȚIILOR

Numele și prenumele .....

Data nașterii : anul ..... **luna** ..... **ziua** .....

Vîrsta : ani ..... **luni** ..... **Școala** .....

Secția ..... **Clasa** .....

Soluții

A. 1	B. 1	C. 1 .....
A. 2	B. 2	C. 2 .....
A. 3	B. 3	C. 3 .....
A. 4	B. 4	C. 4 .....
A. 5	B. 5	C. 5 .....
A. 6	B. 6	C. 6 .....
A. 7	B. 7	C. 7 .....
A. 8	B. 8	C. 8 .....
A. 9	B. 9	C. 9 .....
A. 10.....	B. 10.....	C. 10.....
A. 11.....	B. 11.....	C. 11.....
A. 12.....	B. 12.....	C. 12.....
S.	.....	.....
T.	.....	.....

D. 1	E. 1 .....
D. 2	E. 2 .....
D. 3	E. 3 .....
D. 4	E. 4 .....
D. 5	E. 5 .....
D. 6	E. 6 .....
D. 7	E. 7 .....
D. 8	E. 8 .....
D. 9	E. 9 .....
D. 10.....	E. 10.....
D. 11.....	E. 11.....
D. 12.....	E. 12.....
.....	.....
.....	.....

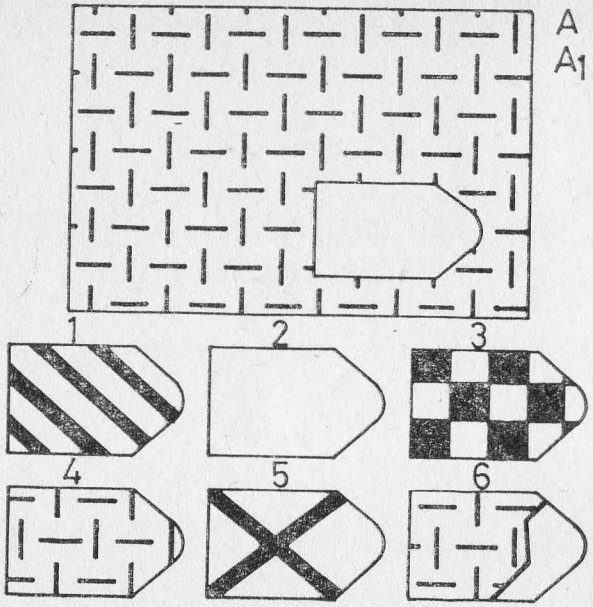
Observații :

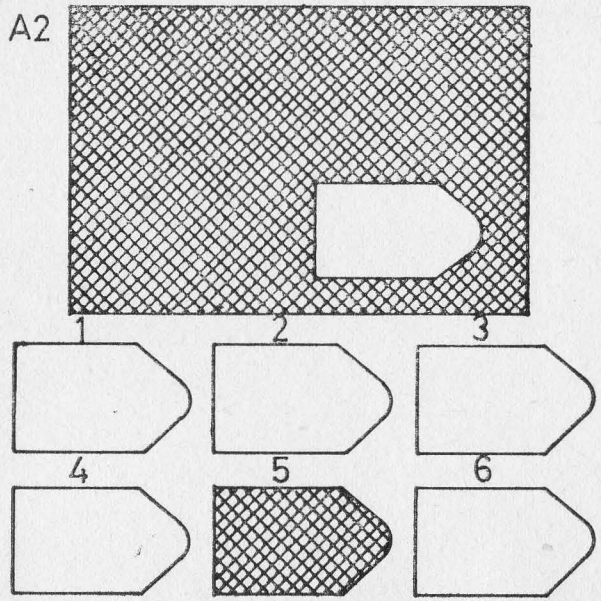
Data .....

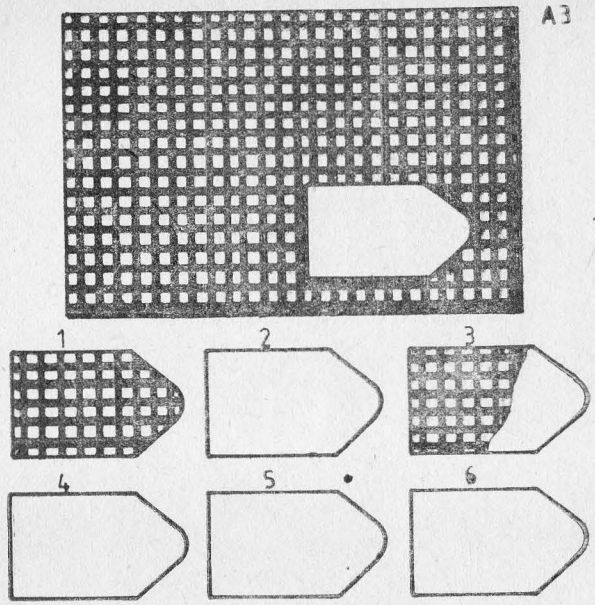
Experimentator,

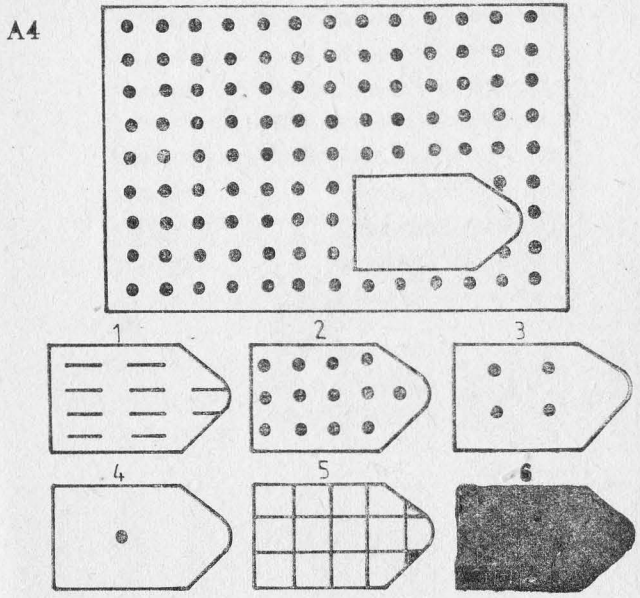
STANDARD PROGRESSIVE MATRICES
TEST A.B.C.D.E.

J. C. RAVEN

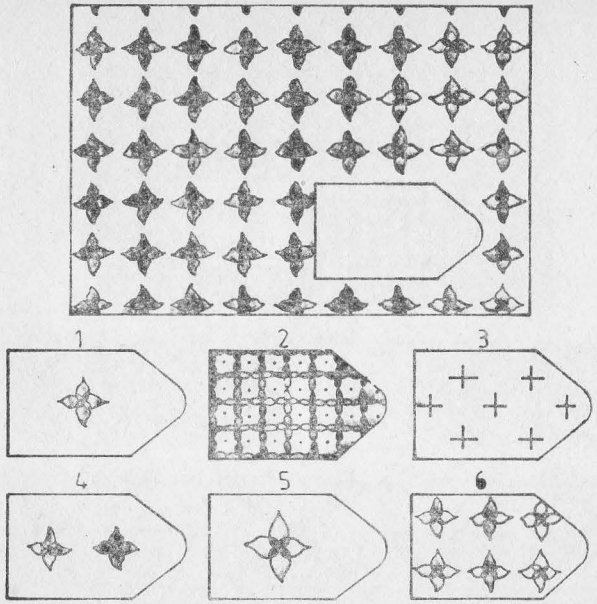

A
A1
1
2
3
4
5
6


A2
1
2
3
4
5
6

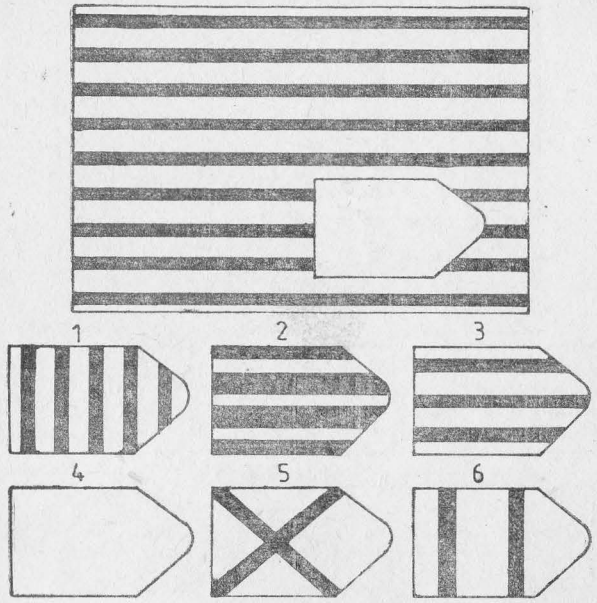

A3
1
2
3
4
5
6


A4
1
2
3
4
5
6

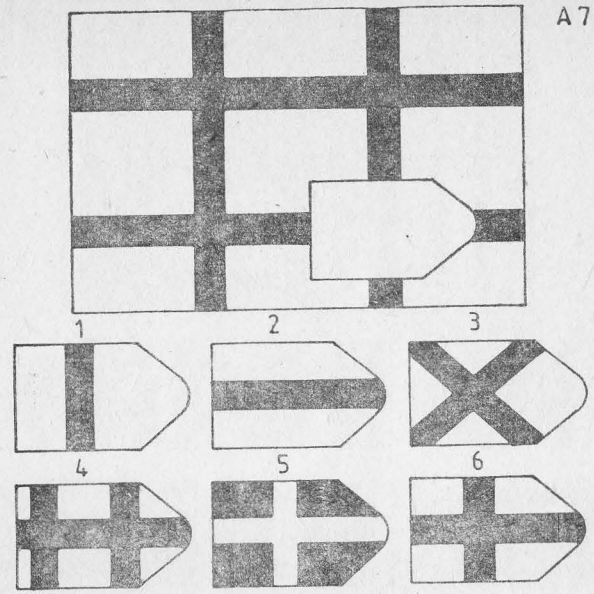
A5



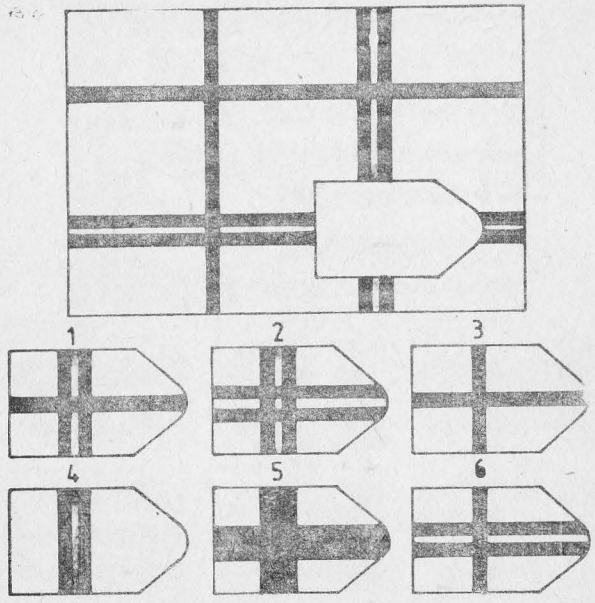
A6



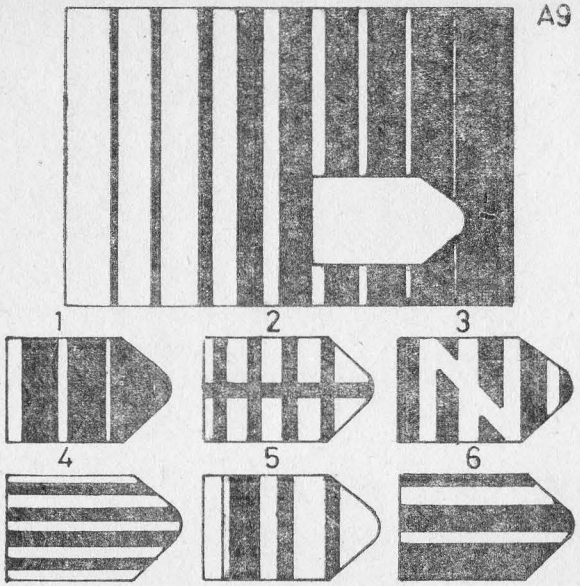
A7



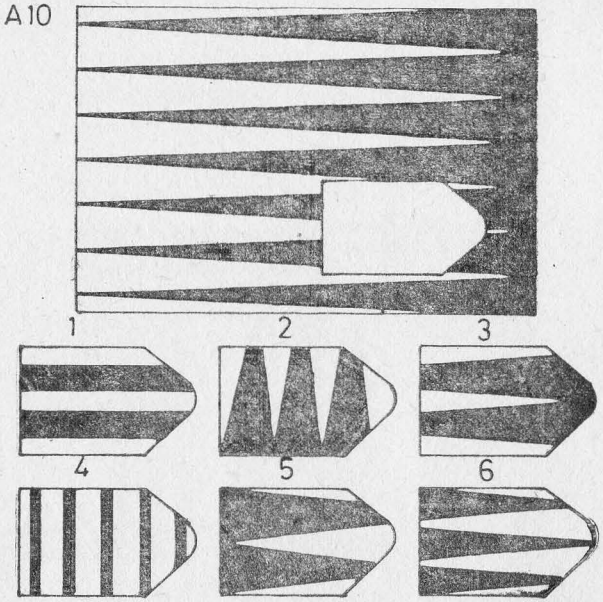
A8



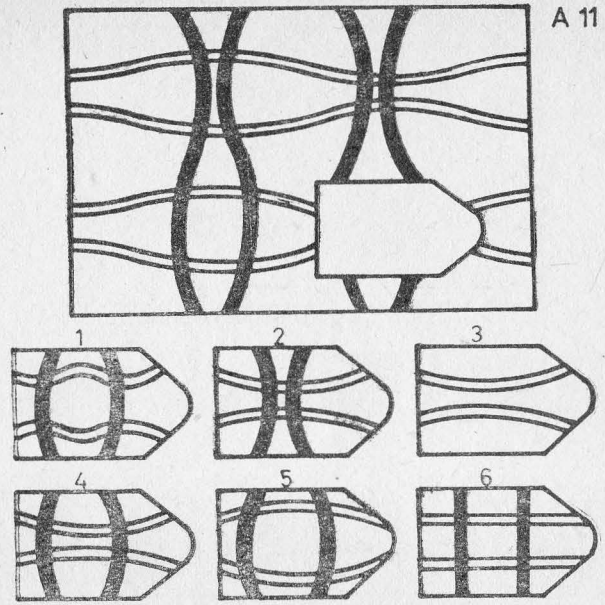
A9



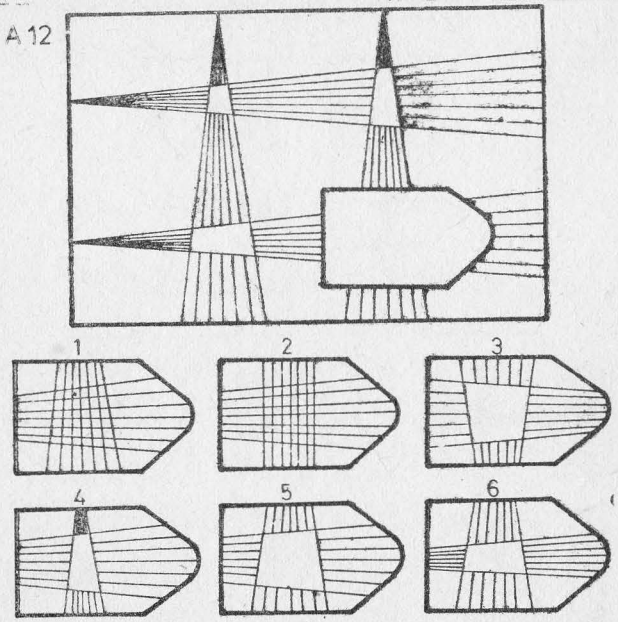
A10



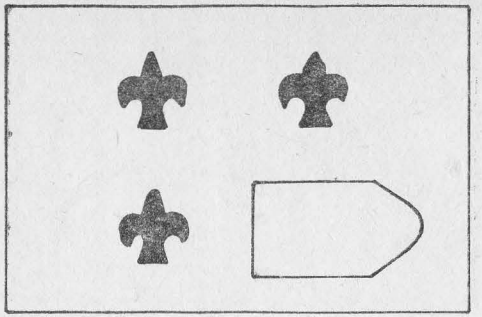
A 11

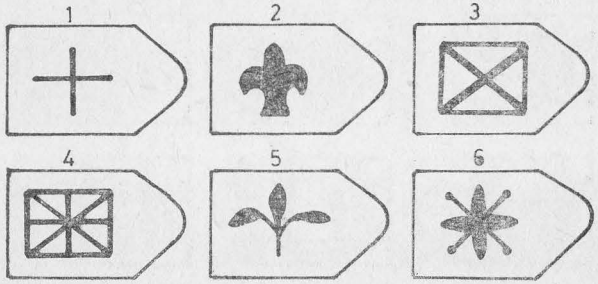


A 12

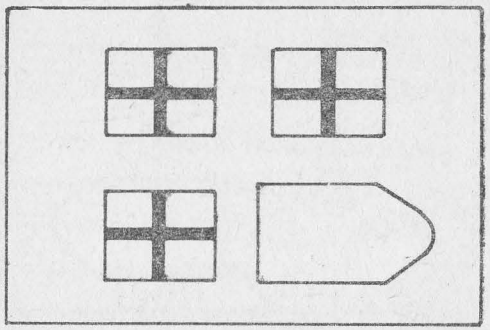


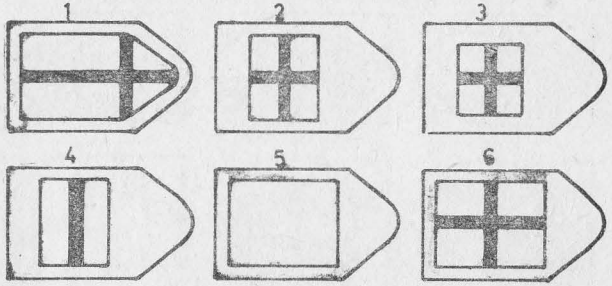
B1



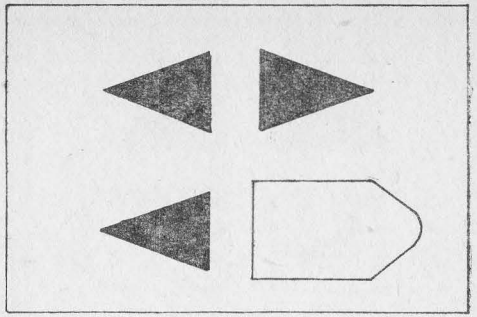


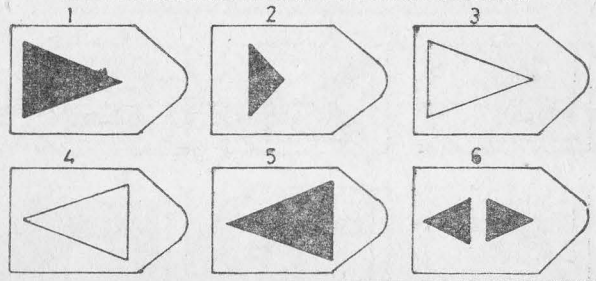
B 2



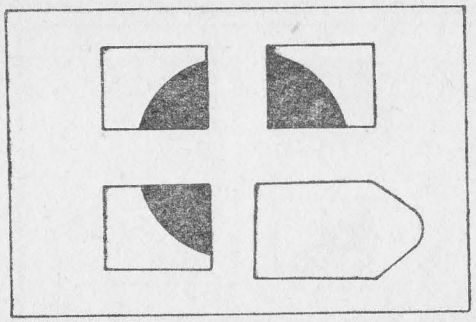


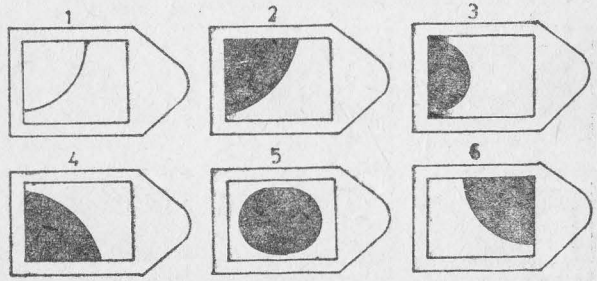
B 3



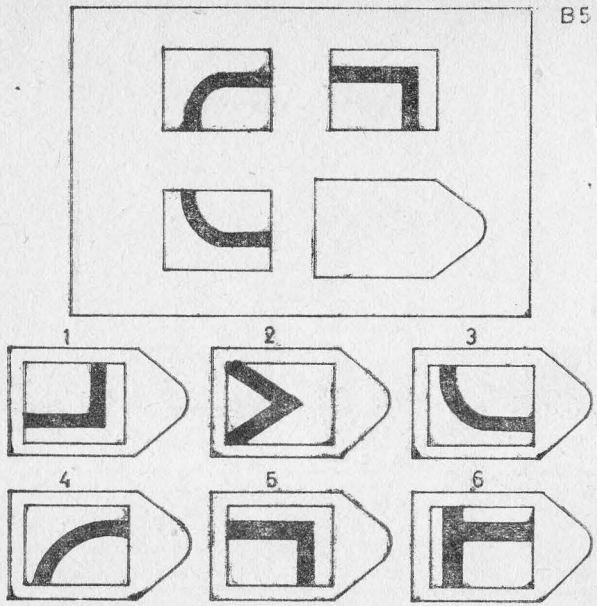


B 4

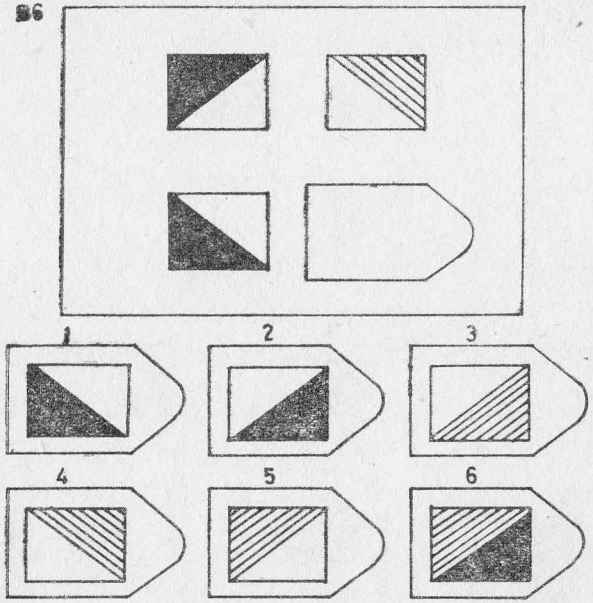




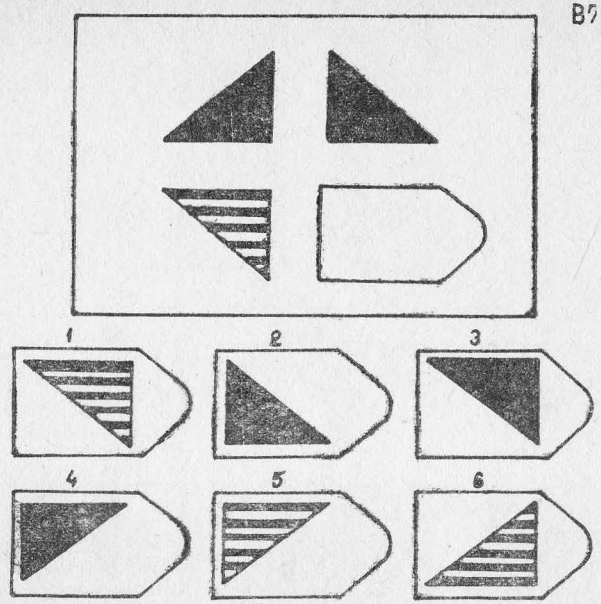
B5



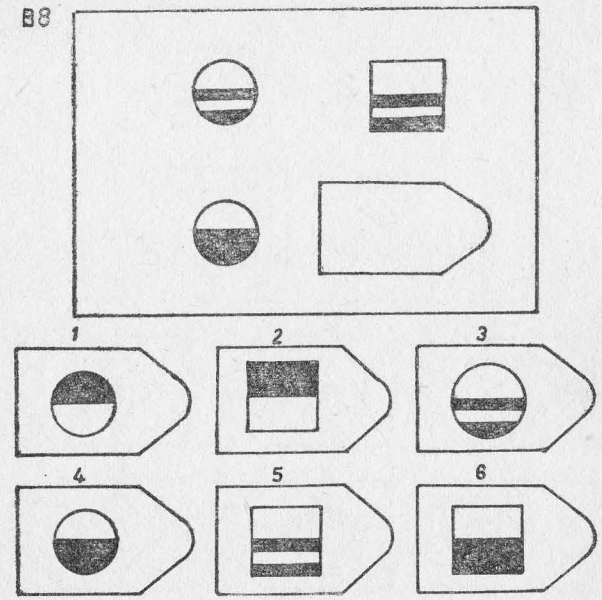
B6



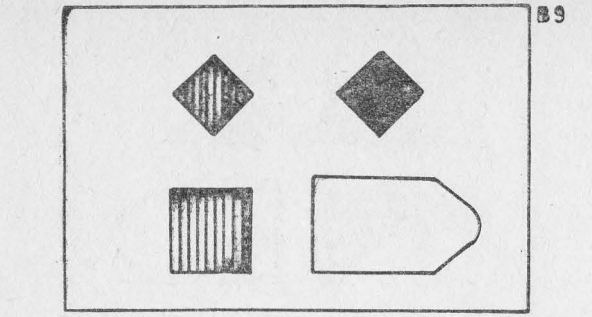
B7

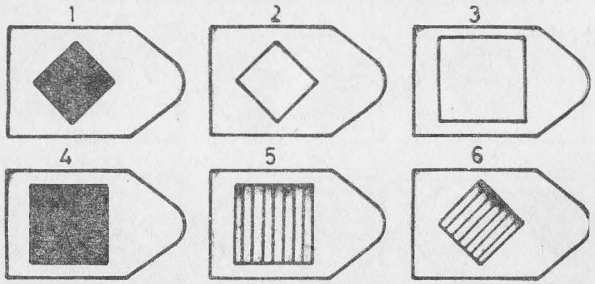


B8

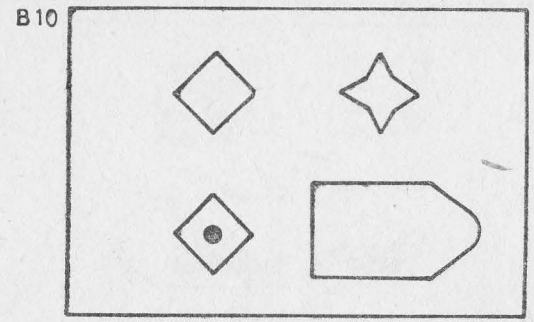


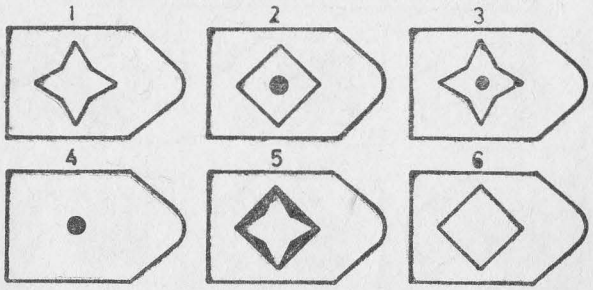
B9



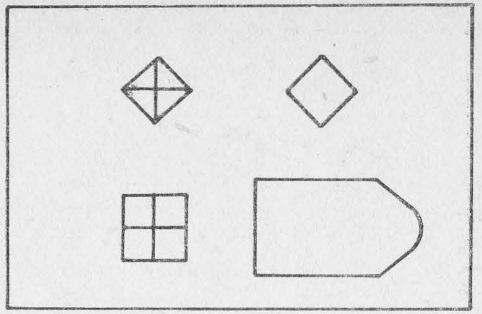


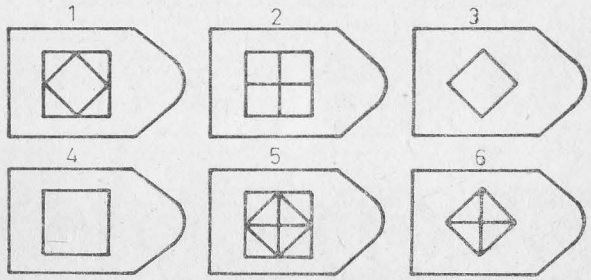
B10



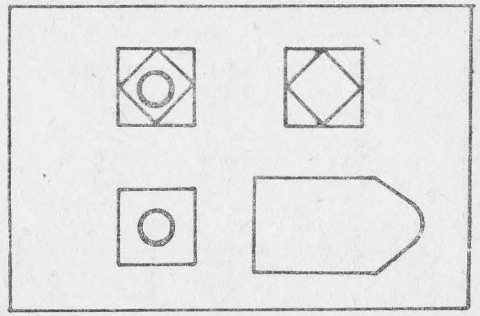


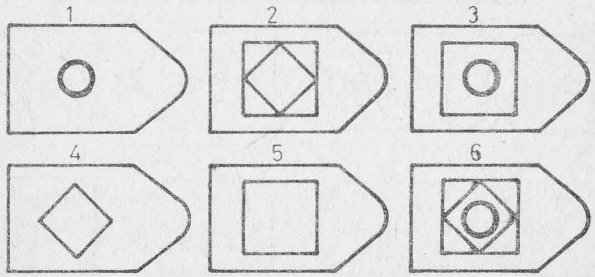
B11

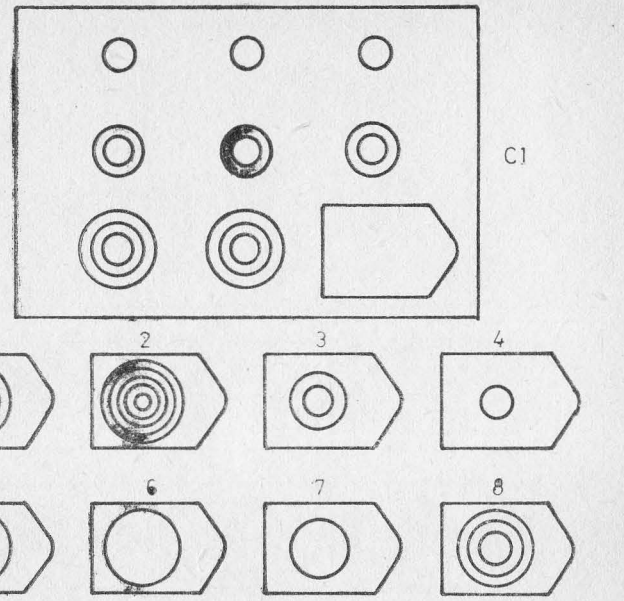


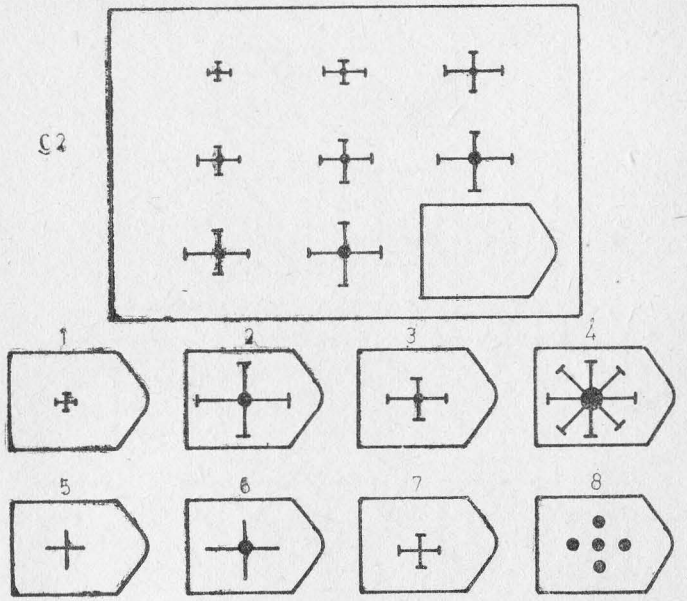


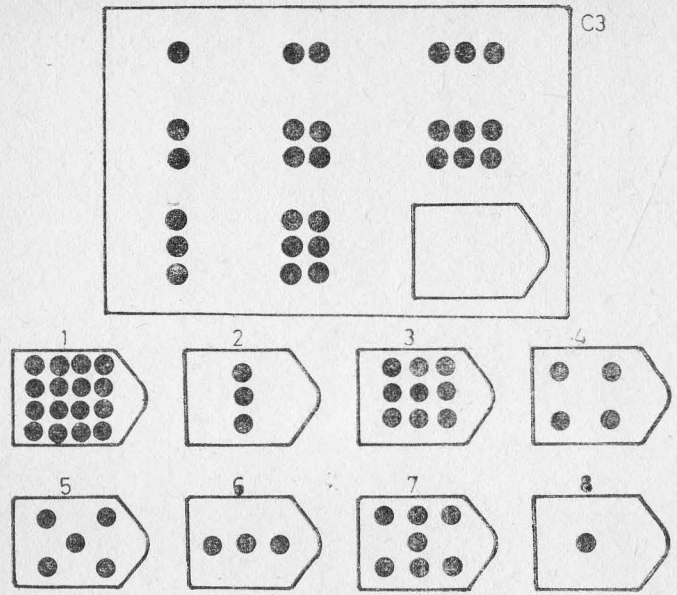
B12

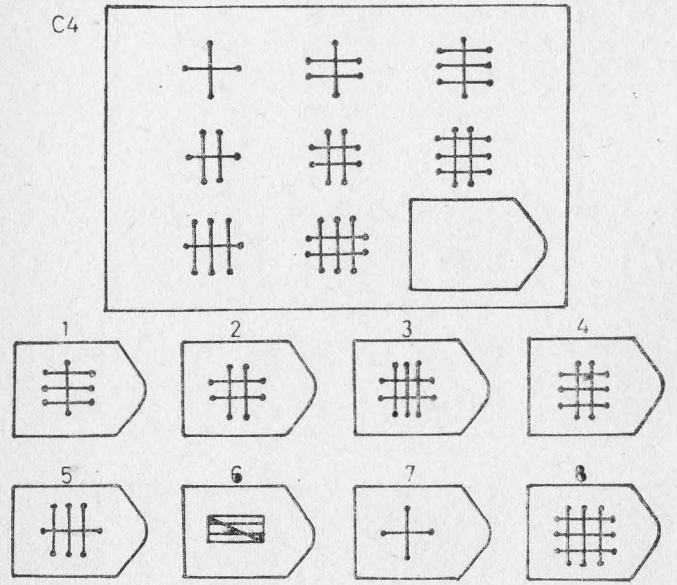




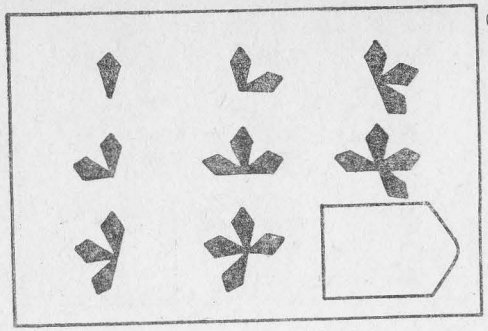

C1
1
2
3
4
5
6
7
8

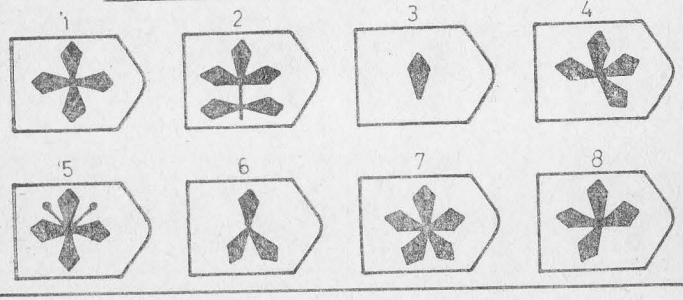

C2
1
2
3
4
5
6
7
8


C3
1
2
3
4
5
6
7
8

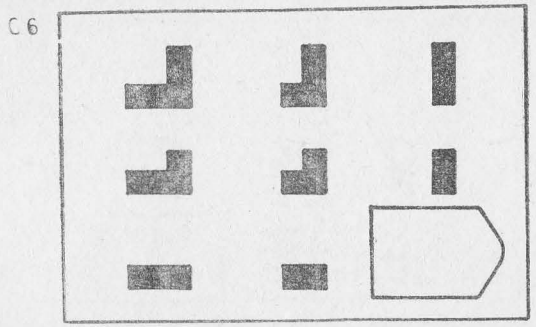

C4
1
2
3
4
5
6
7
8

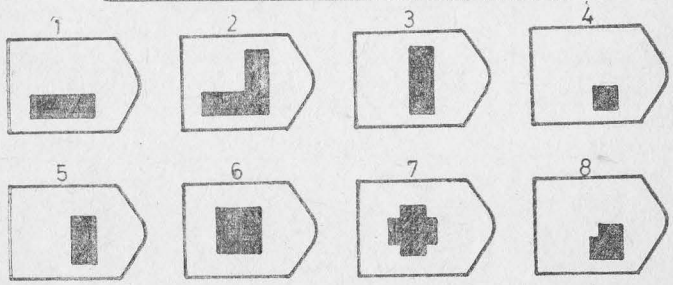
C5



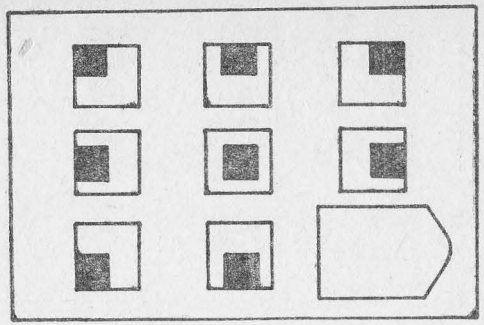


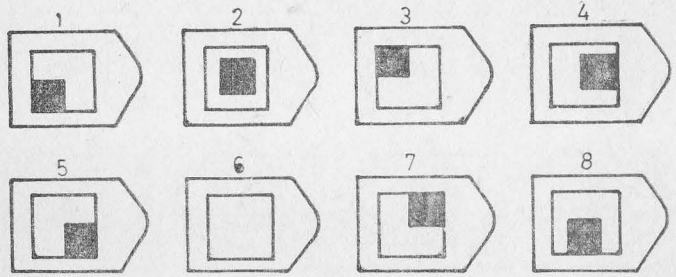
C6



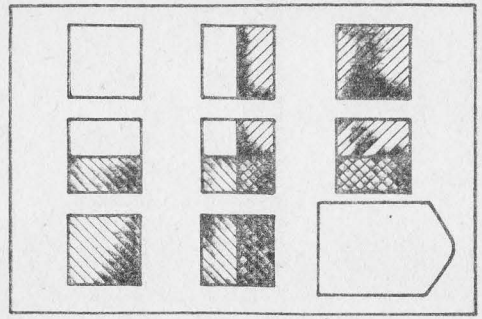


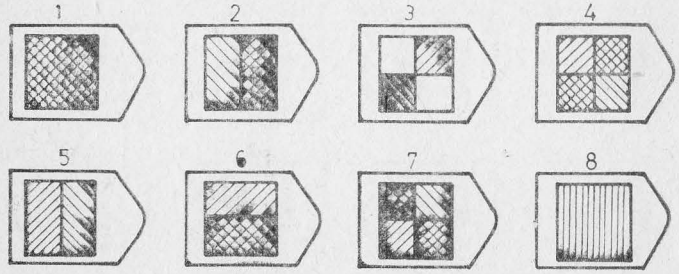
C7



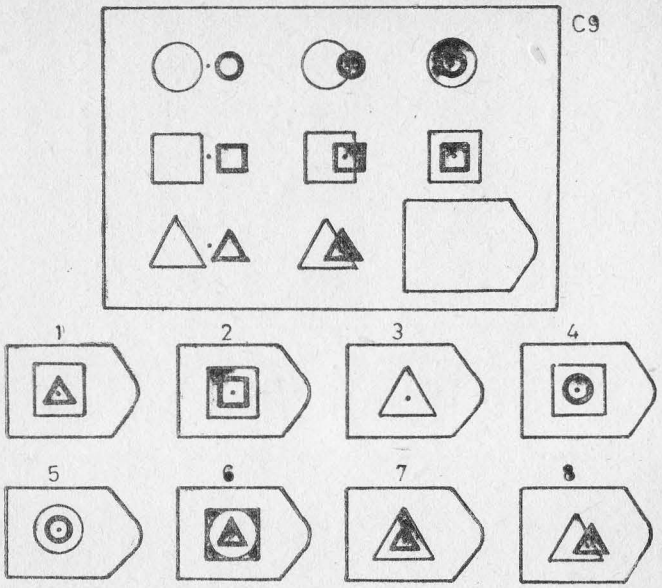


C8

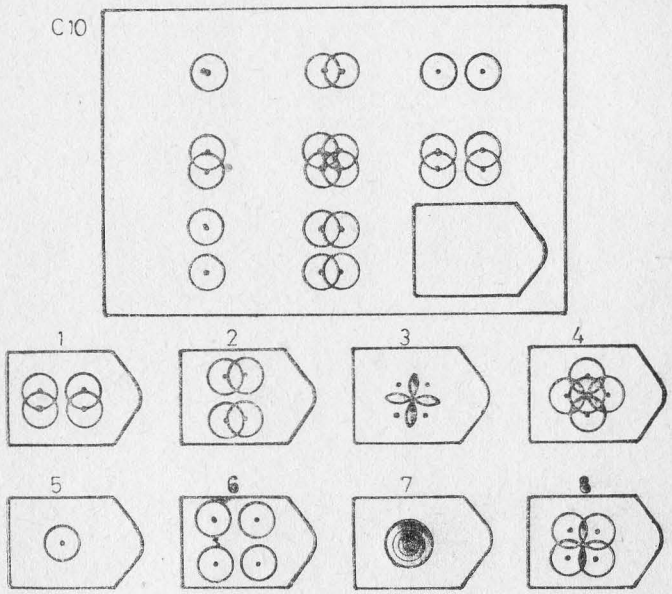




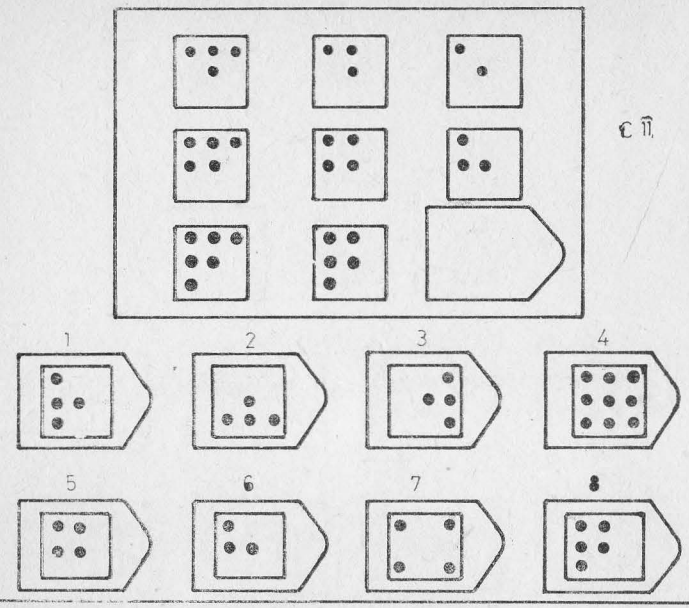
C9



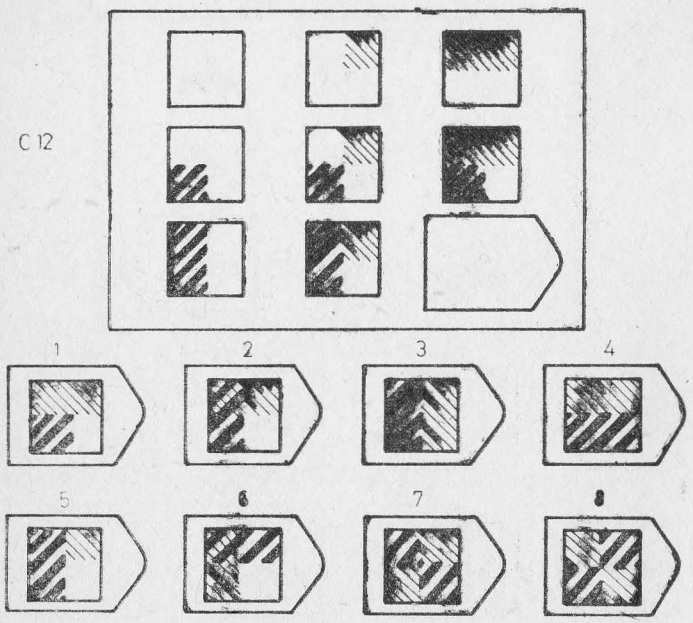
C10

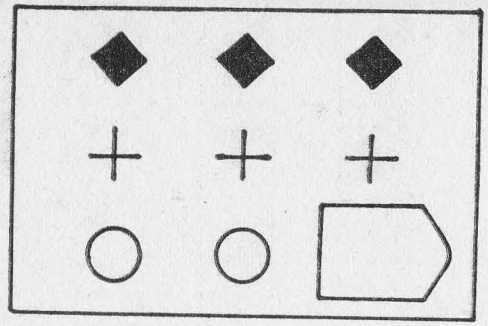


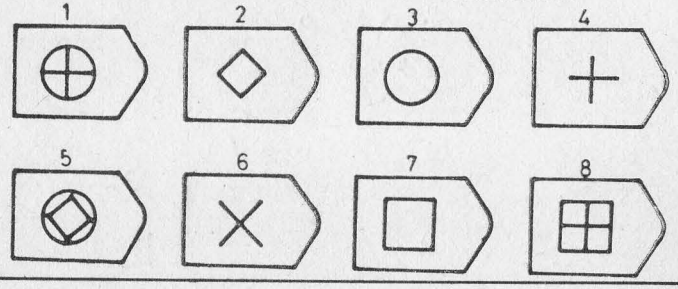
C 11

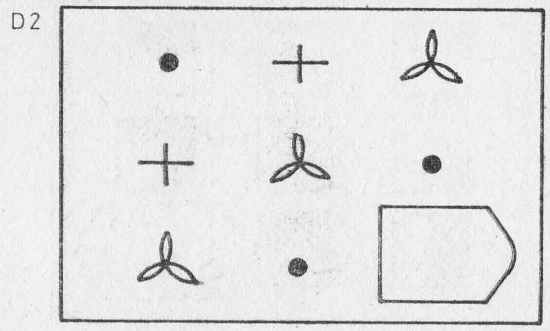


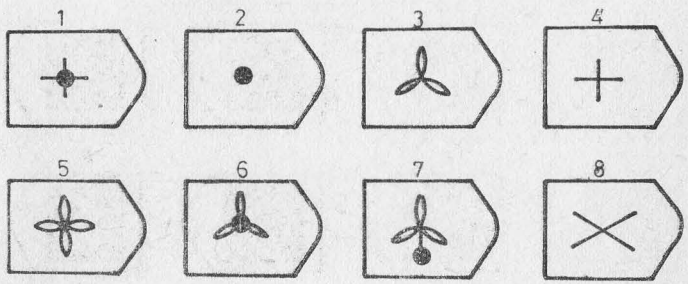
C 12

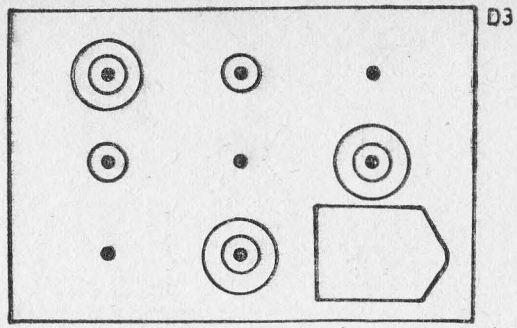


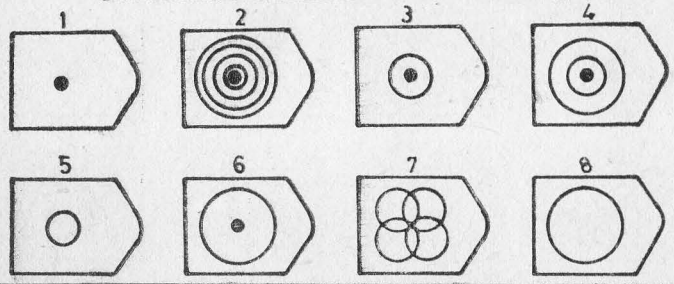

- D -
D1

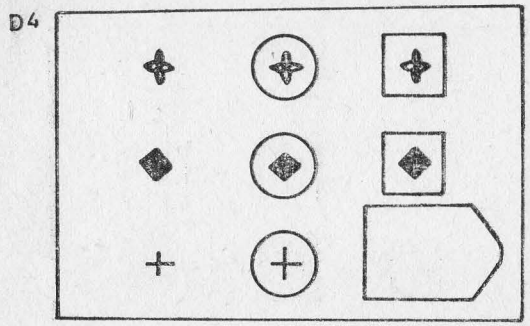

1
2
3
4
5
6
7
8

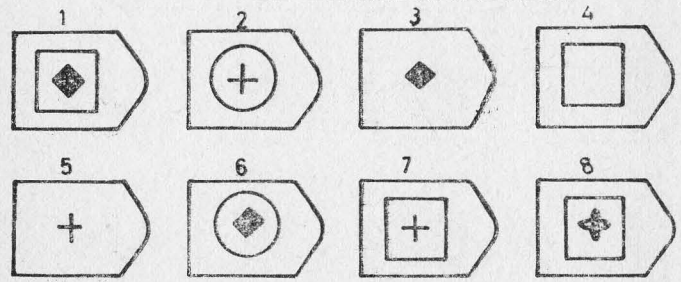

D2

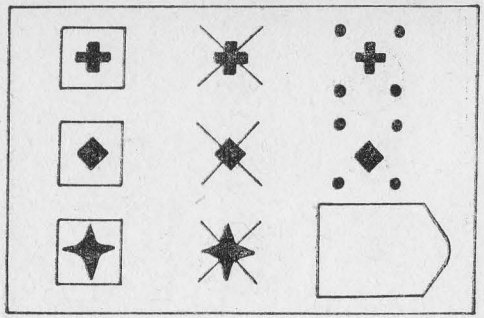

1
2
3
4
5
6
7
8

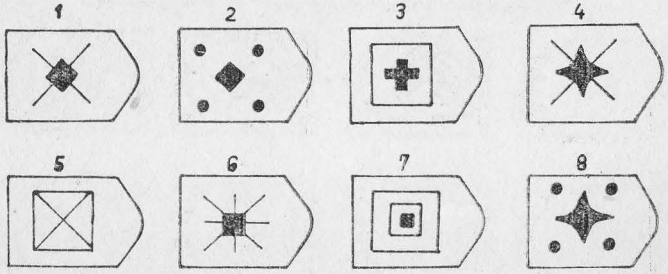

D3


1
2
3
4
5
6
7
8

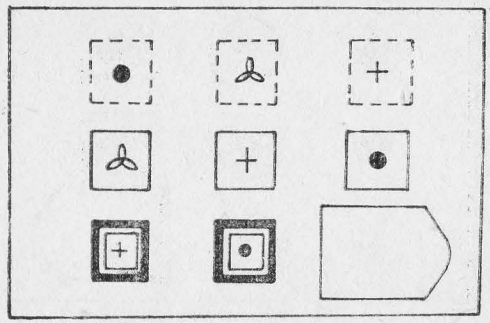

D4

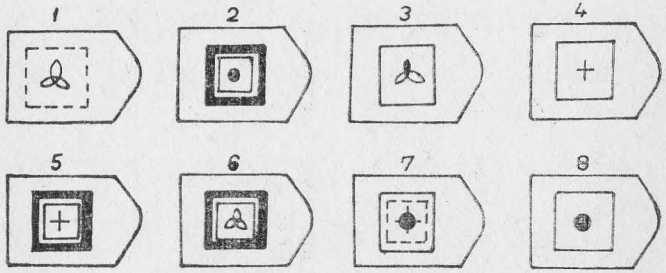

1
2
3
4
5
6
7
8



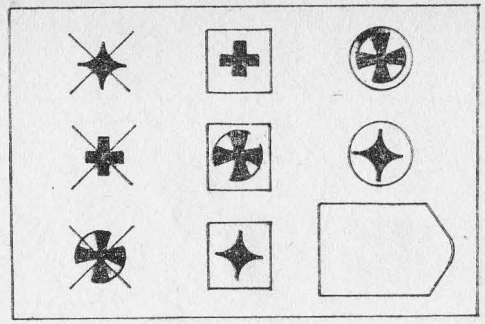


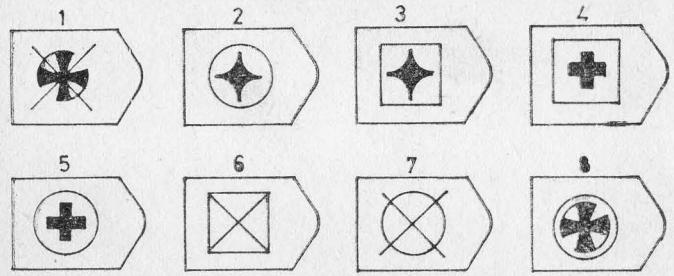
D6



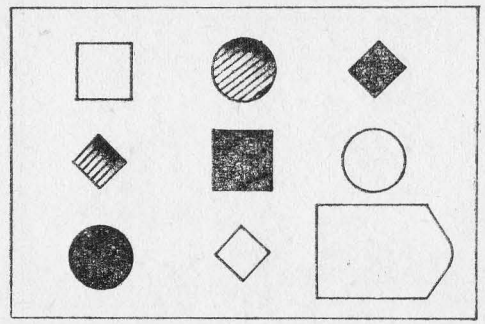


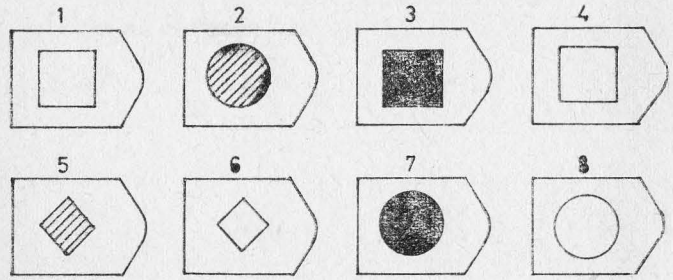
D7

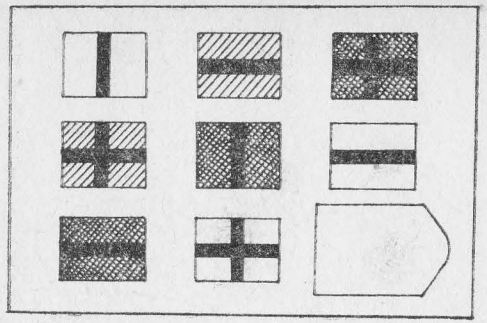


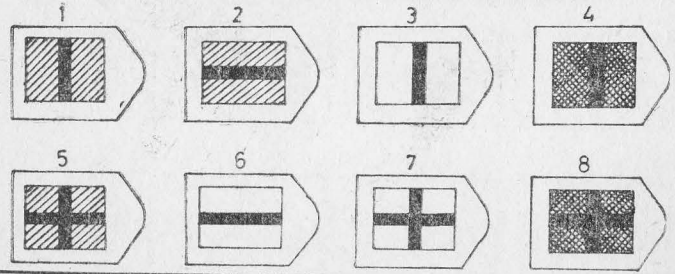


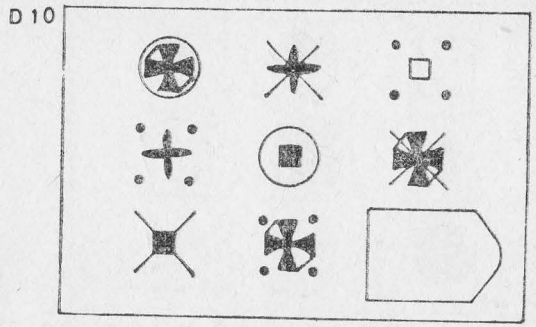
D8

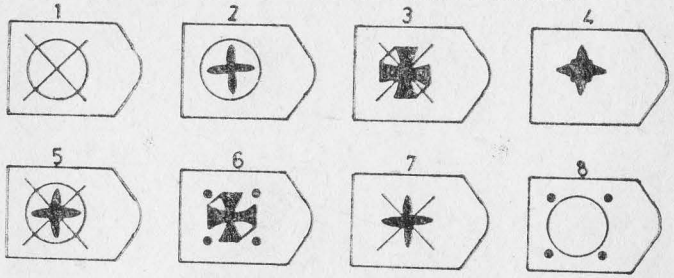


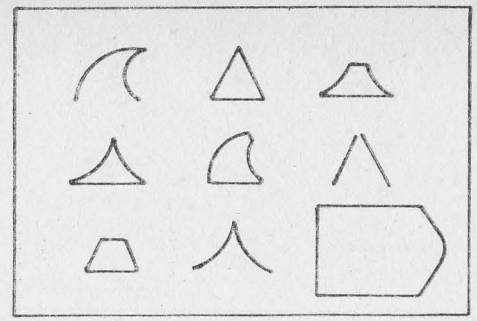


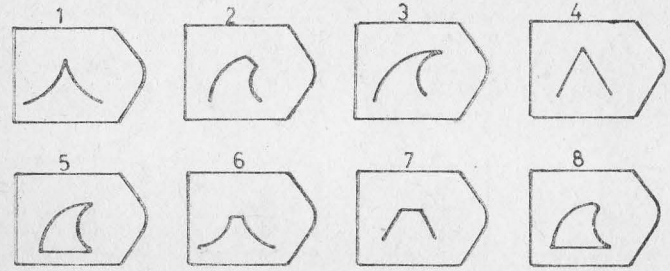

D9

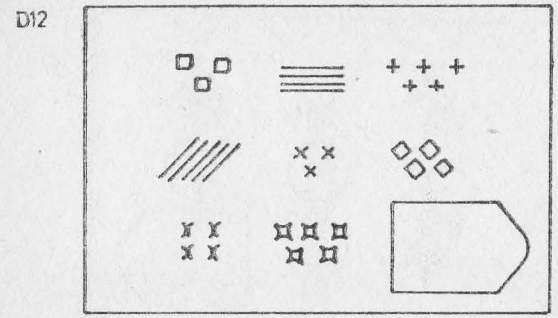

1
2
3
4
5
6
7
8

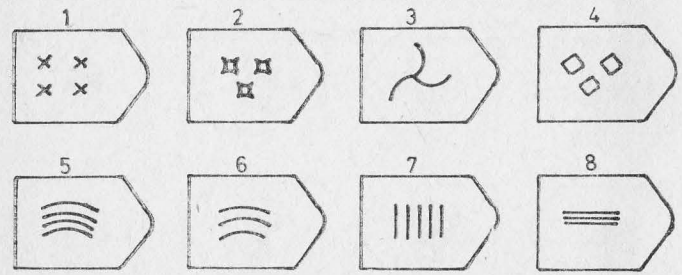

D 10


1
2
3
4
5
6
7
8

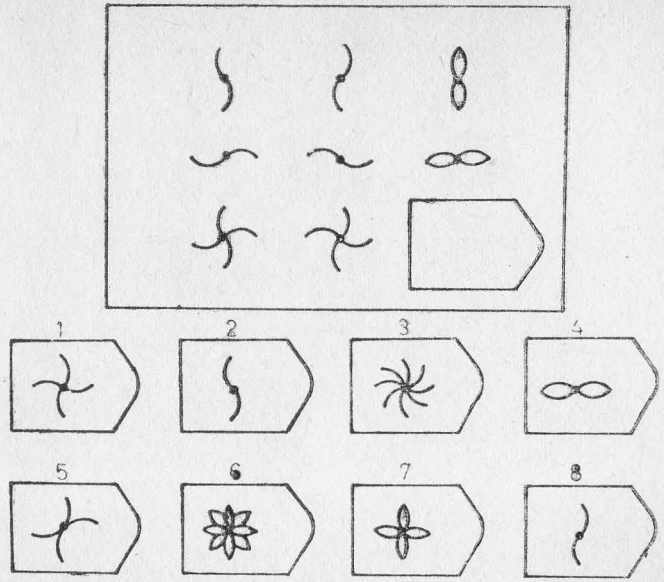

D11


1
2
3
4
5
6
7
8

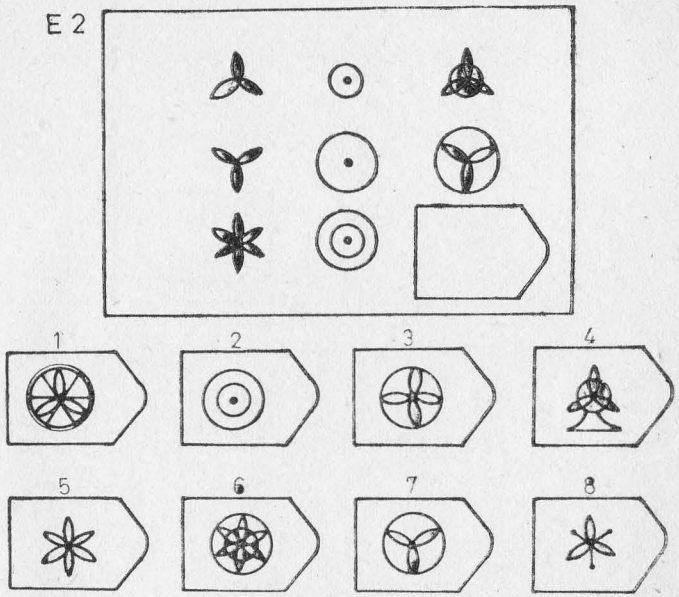

D12


1
2
3
4
5
6
7
8

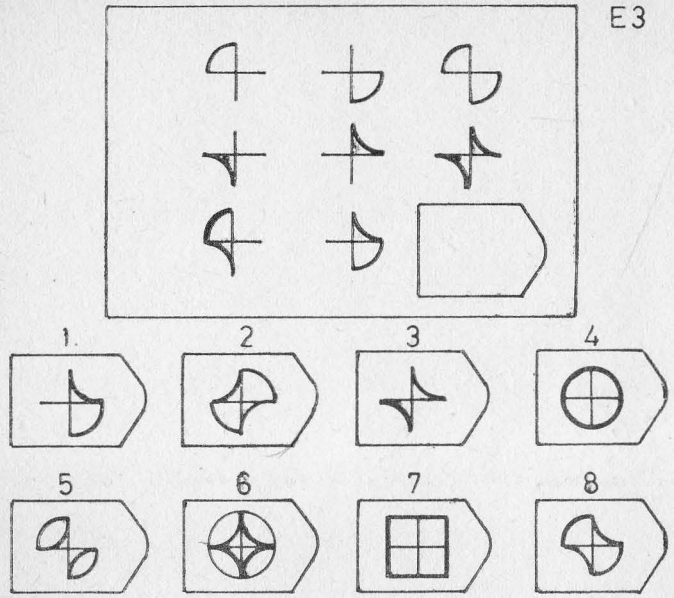
E1



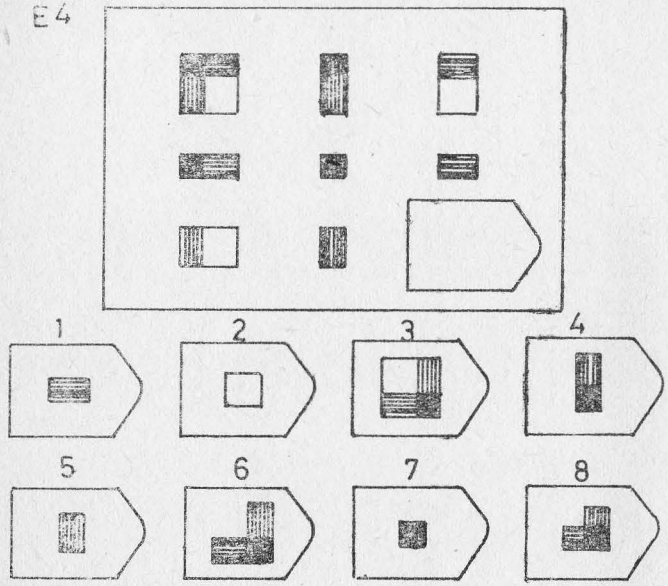
E2

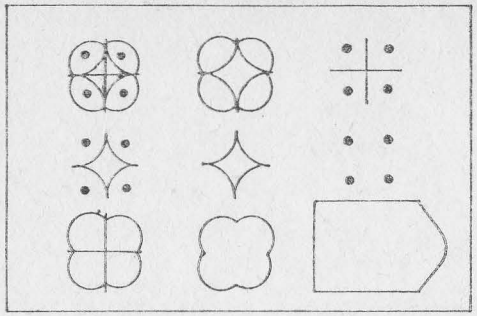


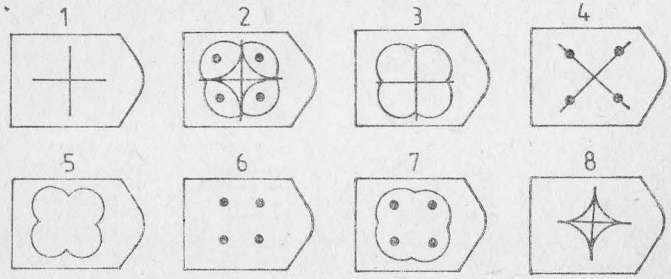
E3

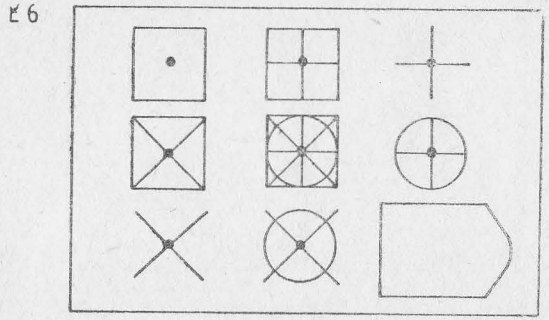


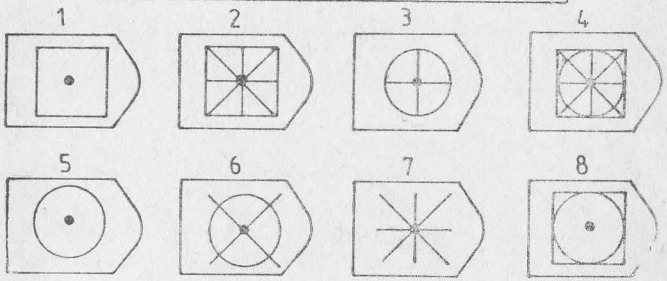
E4

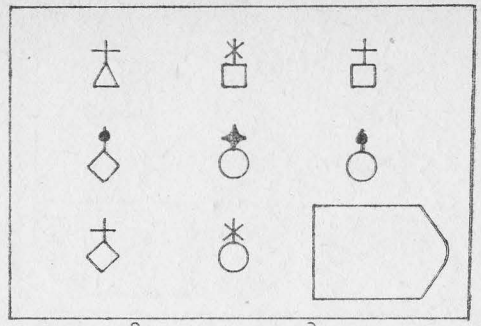


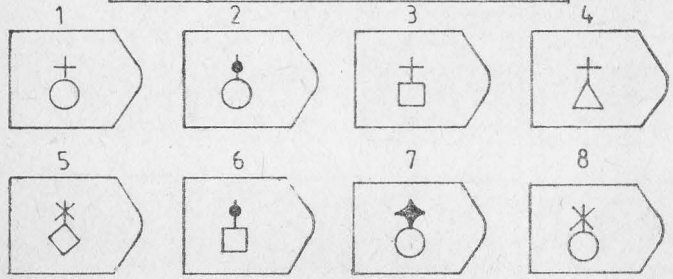

E5

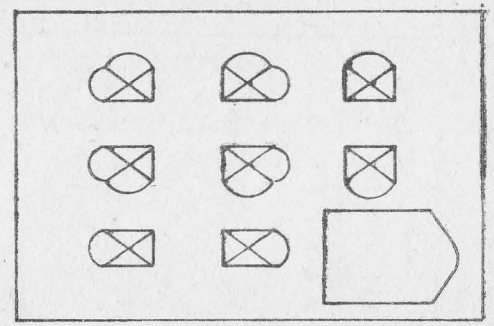

1
2
3
4
5
6
7
8

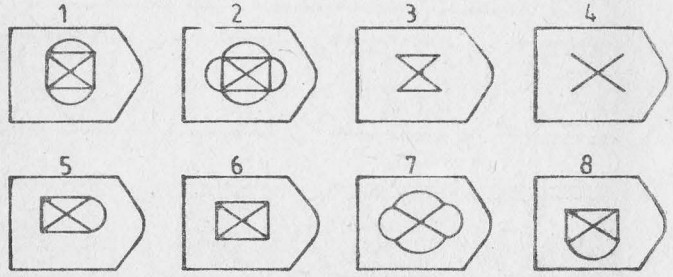

E6


1
2
3
4
5
6
7
8

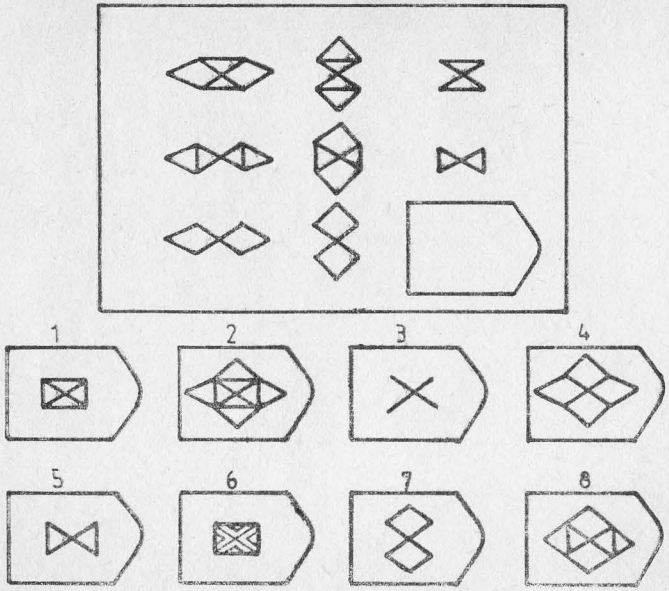

E7


1
2
3
4
5
6
7
8

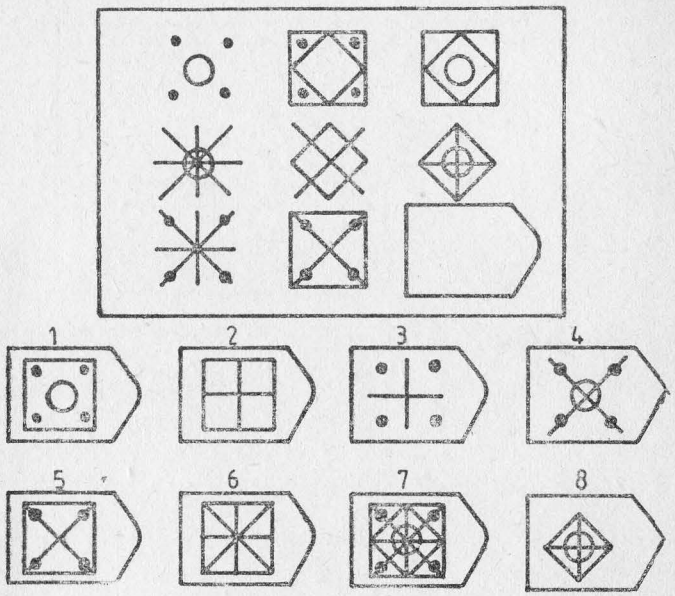

E8


1
2
3
4
5
6
7
8

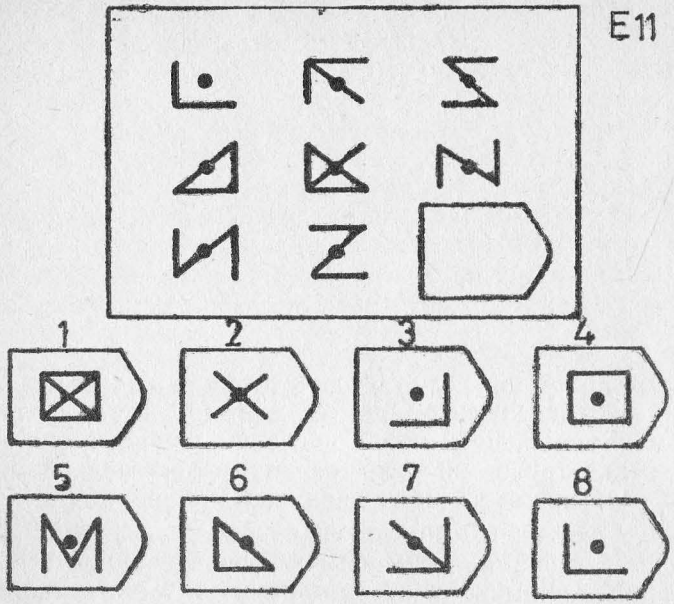
E 9



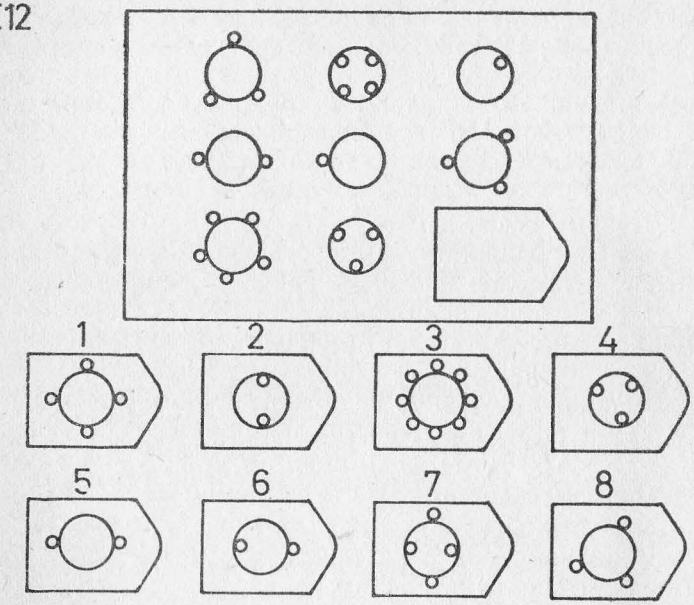
E 10



E11



E12



РЕЗЮМЕ

Исследование человеческих устремлений имеет в психологии относительно краткую историю. Это, отчасти, могло бы объяснить малое число пространных синтетизирующих трудов, не выявляющих, в достаточной мере, проблематику этого мотивационного уровня.

Данная книга, подчиненная идее, что устремление является значимой психологической переменной в организации, динамике и структуре личности, при помощи которой можно раскрыть человеческое поведение в разных его ипостасях, обладает следующей структурой: первая глава «Устремления в структуре и динамике личности»; вторая глава «Факторы системы устремлений»; третья глава «Методология исследования устремлений»; четвертая глава «Экспериментальные результаты. Их сообщение и интерпретация»; выводы; библиография; приложения.

Первые две главы обсуждают, подробно, под углом основополагающих трудов, соотношение устремление — личность, также и большие концептуальные и методологические трудности, выявляют план (чаяний, устремлений, идеалов), в котором, в конкретной ситуации, проектируется индивидуум. В этом смысле убедительны исследования, произведенные под руководством К. Левина, так же, как и те, осуществленные П. Фрейссем, Ф. Робаием, Х. Ж. Ейсенкком, П. Н. Шобартом де Лауве и другими. Вообще, вытекает вывод, что устремление — это психологическая переменная, которая может объяснить поведение индивидуума в контексте его утверждения в данном социально-культурном климате.

Методология, проведенного нами исследования (третья глава), основывается на гипотезе, что устремление представляет мотивационную опору идеала. Устремление — это непрерывная, диалектическая, нелинейная величина, но и фактор созидания личности путем, развиваемых ею же, селекционированных сознательных поведений. В этой рамке, уровень устремления определяет содержание, направление и смысл развития личности, выявляет ее отличительные особенности. Расположенное между исполнениями и идеалами, устремление представляет психологический адекватный кадр для объяснения соотношения индивидуум — общество, посредством статусов и ролей (настоящих и будущи). Объекты исследования подчиняются этой гипотезе.

Экспериментальный монтаж должен отражать тот факт, что запросы человека к будущему конкретизируются в устремление. Обладая собственной динамикой, специфичным средством выражения, устремление «проходит» через, созданные или спровоцированные, конъюктуры и ситуации. Поэтому техники, развитые Ф. Гоппем, Ж. Д. Франком, Ф. Робаием и другими, обнаруживают некоторые недостатки.

Перечень использованных испытаний включает: Тест Равен, анкету Ейсенкка, ТИП-70, анкету МП, статистическую разработку данных, достигшую уровень кратной корреляции (R). В то же время, проявилась необходимость избежения любой условности путем соотнесения полученных результатов с кривой Гаусса-Лапласа. Также, стало необходимым определение модальной личности (гипотетичной, вероятной) как синтеза реальной личности (Ейсенкк) и устремленной личности (ситуационной). Устремленная личность была установлена на основании познавательных показателей соотношения устремление — достижение (отличие в цели, отличие в приобретении, отличие в оценке). Тестом Равена было определено соотношение устремление — достижение в образцах: восьмилетняя школа — лицей, юноши и девушки. ТИП-70 дала нам данные о доминирующем профессиональном интересе, а анкета МП — добавочные данные.

Со структуральной точки зрения анализ экспериментальных результатов (четвертая глава) разрешил автору доказать, что в определенной ситуации (исследование

ума), преследуя устремления, индивидуум пользуется своим умом, но на других квотах. Такое устремление было отмечено термином *желаемый ум,* так как он включает как возможности и потенциальные вероятности, еще не выявленные, так и желания индивидуума обладать более высокими умственными силами, чем теми, что уже были выраженными.

Вообще, кривая устремлений следует за кривой достижений в тесте Равена. Несмотря на это, индивидуум стремится к уму сравнительному с умом, установленном в селекционированных группах с высшими статусами (Таблица 8). Явление присутствует во всех образцах, как при вступлении в отрочество, так и на пороге зрелости. Такой пстихологический факт надо было бы использовать в школьной деятельности, так как учение, всегда мотивированное, преследует перспективы, то есть подготовку учащихся к будущим статусам и социальным ролям.

Желаемый ум является определяющим компонентом представления о себе и выражает усилия лица с целью утверждения и общественной приспособленности. Стратегии приспособленности к успеху — неуспеху нюансируются по шкале — приспособлен, неприспособлен, нетипичный — соотнесенной с кривой Гаусса. Стратегии приспособленности выражают роль и положение факторов личности в этом процессе. На основе «типичной последовательности событий» была установлена типология, определенная функциями устремления, величинами и факторами личности, включенными в устремленное поведение. Появляются элементы дифференциальной психологии, облегчающие описание и характеризацию лиц.

Соотношения личность — устремление выражаются в модальной личности (Таблица 24). В устремленной ситуации структуры личности различно модифицируются в зависимости от переменной Пол, от интроверсии к экстраверсии, от эмоциональной нестабильности к стабильности, от окраин к центру, модальная личность таким образом выражает квоту собственного устремления, которую индивидуум может реально достигнуть.

Доминирующий профессиональный интерес, школьные и профессиональные оптации, уровень обучения, возраст, являются важными параметрами, обуславливавшими уровень устремлений, их роль и значение в становлении личности. Также, столкновение с общественными ценностями, культурным уровнем, образом и стилем жизни лица, даже если конфигурируют созвездие экспериментально трудно проверяемых факторов, утверждают устремления как интердисциплинарную область с последствеиями в понимании, образовании, воспитании и утверждении молодежи в общественной жизни.

SUMMARY

In psychology, the study of the human aspirations has a relatively short story. That is why the comprehensive books are few and do not contain sufficiently the problems of this motivational level.

This book which presents the idea that the aspiration is an important psychologycal variable in the organization, dinamics and the structure of the personality with the help of which it is possible to revile the human behaviour in its different hypostasis (aspects), has the following contents :

Chapter I „The Aspirations in the Structure an the Dynamics of the Personality" ; Chapter II „The Elements of the Wonting System" ; Chapter III „The Methodology of the Aspiration's Research" ; Chapter IV „The Experimental Results. The Presentation and Interpretation of the Efects" ; Conclusions ; Bibliography ; Riders.

The first two chapters present the connection aspiration personality, the level that the research work has reached and the conceptual and methodologycal difficults to detect the level (the expectations, the aspirations, the ideals) to which an individ is put face to face in a real situation. The research lead by K. Lewin and that of P. Fraisse, F. Robaye, H. J. Eysenck, P. H. Chombart de Lauwe and many others, are relevant in this way. It was concluded that the aspiration is a psychologycal variable that can explain the behaviour of an individ, in the context of the self affirmation in a certain socio-cultural climat.

The methodology research (chapter III) it is based on the theory that the aspiration represents the motivational

base of the ideal. The aspirations is a continuous dimension, a dialectical, unlimited, but also a structure factor of the personality, through the choicing attitudes which consciously developed. In this background the aspirational level determines the contain, the direction and the sense of the developement of the personality and specifies it. Analysed between ideals and fulfilments, the aspiration offer the psychological backround adequate for the explication of the connections individ-society, through regulations and rules (present and future). The aims of the research are subordinated to this hypothes.

The experimental frame must respect the fact that the human preocupation for future it is put in a concrete form in an aspiration. Having a self dynamic, a specific mood of expresion, the aspiration „passes" through different special situations or provocated. From this point of view, the technics of F. Hoppe, J. D. Franck, F. Robaye and others, present some difficulties.

The test used an Raven's test, the list of Eysenck, T.I.P.-70, list of M.P. The statistical interpretation reached the level of the multiple corelation (R). It was imposed, in the same time, the necessity of avoiding of any conventionality, through the comparison of the results with those of Gauss-Laplace curve.

It was also necesary the determination of the modal personality (hypothetic, presumptive) as a synthesis of the real personality (determined with the help of the Eysenck test) and the aspirant personality. The aspirant personality had been deduced on the bases of the cognitive indicators of the connection aspiration-performance (the difference of aim, difference of acquisition, the difference of evaluation). Through the test, the connection between aspiration and performance was determined in primary and secondary school, at boys and girls. T.I.P.-70 offered data about the profesional interest, and the M.P. offered us further data.

The analysis of the experimental results in a structural vision (chapter IV) permitted the author to demonstrate that in a given situation (the intelligence investigation) aspirating to something, the individual makes appeal to his own intelligence, but to other degrees.

Such an aspiration was designed by „desirable intelligence" because it encludes both the possibilities and the

potentialities and the individual's wishes to dispose of intellectual forces superior to those already expressed.

Generally speaking the aspiration curve follows the personality curve at Raven's test. Although the individ aspires to a superior intelligence comparable with the intelligence to of the selected groups, with the superior status (table 8). The phenomenon is presented to all the models both at the begining of the adolescence, and maturity. Such a psychological fact should be exploited in schools, because learning is always motivated, i.e. the pupils' preparation for their future strata and social roles.

The desirable intelligence is a defining component of the self image and expresses the affirmation efforts and social fitting of the individual. The strategies of adepting to the success and unsuccess, rouge on a scale (adequate-inadequate-nontypical) refered to the gaussion curve. The adaptation strategies expresses the role and the position of the factors of the personalities in this process. On the bases of „the typical series of events" it was established a typology definite by the aspiration functions, through the dimensions and the personality factors implied in an aspirational behaviour. It appeared elements of different psychology that facilities the description and the caracterization of the individ.

The interrelations personality-aspiration are expressed in the modal personality (list 24). In an aspirational situation, the personality structures change differentiated concerning with the sex, from the introversion to the extraversion, from the instability to the emotional stability, from the marginality to the centrality. Thus, the modal personality, expresses, the share from the own aspiration to which the individ has a real access.

The ruling profesional interest, the school and the profesional choice (option), the instruction level, the age are important parametres which condition the aspirations level, the role and their importance in the clearness of the personality. The impact with the social values, the cultural level of the individ, the way of living, presents a function of a constellation of factors difficult to controle by experiment validates the aspiration as an interdiscipline with deep implications in the comprehension, formation, education and the affirmation of the youth in the social life.

CUPRINS

Argument 5

Capitolul I

Aspirațiile în structura și dinamica personalității ... 7
1. Conceptul de personalitate 7
2. Sistemul aspirațional — factor de organizare și structurare a personalității 10
3. Conceptul de aspirație. Nivelul de aspirație. Aspirația profesională 16
4. Aspirație și educație 21
5. Parametrii de obiectivare a aspirațiilor profesionale 26
A. Relația statut-rol 26
B. Opțiunea profesională 28

Capitolul II

Factorii sistemului aspirațional 32
1. Factori de cunoaștere și autocunoaștere 32
2. Factori de personalitate 38
3. Factori sociali 46

Capitolul III

Metodologia cercetării aspirațiilor 53
1. Metode și tehnici 53
2. Ipoteza și obiectivele cercetării 57

Capitolul IV

Rezultate experimentale. Prezentarea și interpretarea lor 63
1. Rolul inteligenței în procesul învățării școlare 63

2. Dinamica nivelului de aspirație 71
A. Nivelul inițial al aspirației 71
B. Nivelul de aspirație în funcție de succes-insucces 75
C. Parametrii de exprimare și analiză a aspirațiilor 80
3. Comportamente adaptative în procesul de fixare a aspirațiilor 96
A. Relația aspirație-performanță 96
B. Rolul dimensiunilor personalității în procesul aspirației 104
C. Rolul intereselor profesionale 111
4. Opțiunea școlară și profesională. Motivele opțiunii 121

Concluzii 129

Bibliografie 135

Anexe 144

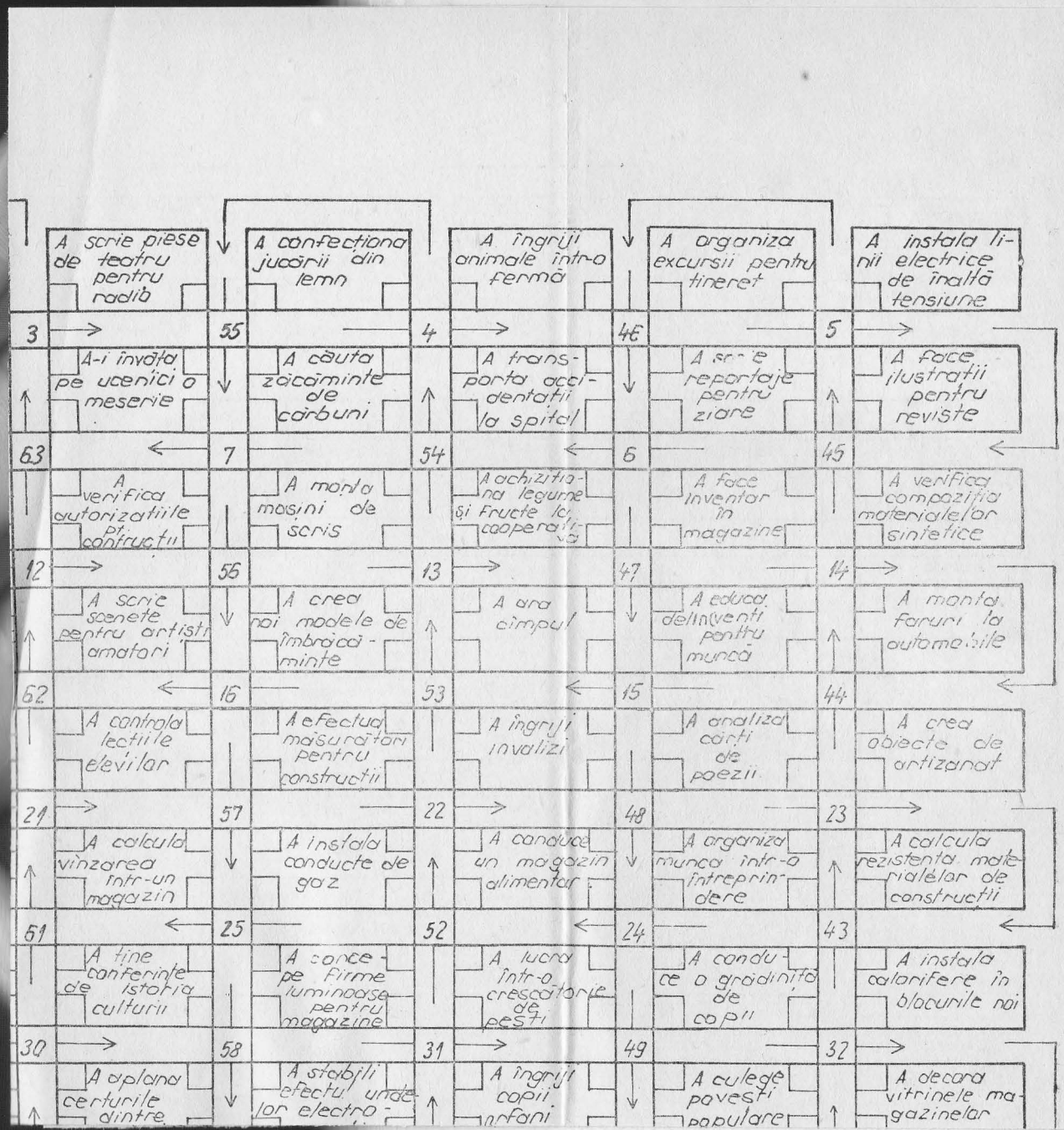
Резюме 190

Summary 193

Redactor : IOSIF IOVĂNESCU
Tehnoredactor : IANCU I. IOAN

Bun de tipar : 26.08.1986
Apărut : 1986
Coli tipar : 12,5
plus 3 planșe

Întreprinderea Poligrafică „Banat"
Timișoara, Calea Aradului nr. 1
Comanda nr. 54


A scrie piese de teatru pentru radio
A confectiona jucării din lemn
A îngriji animale într-o fermă
A organiza excursii pentru tineret
A instala linii electrice de înaltă tensiune
3
55
4
46
5
A-i învăța pe ucenici o meserie
A căuta zăcăminte de cărbuni
A transporta accidentații la spital
A scrie reportaje pentru ziare
A face ilustrații pentru reviste
63
7
54
6
45
A verifica autorizațiile pt. construcții
A manipula mașini de scris
A achiziționa legume și fructe la cooperativă
A face inventar în magazine
A verifica compoziția materialelor sintetice
12
56
13
47
14
A scrie scenete pentru artiști amatori
A crea noi modele de îmbrăcăminte
A ara câmpul
A educa deținuții pentru muncă
A monta faruri la automobile
62
16
53
15
44
A controla lecțiile elevilor
A efectua măsurători pentru construcții
A îngriji invalizi
A analiza cărți de poezii
A crea obiecte de artizanat
21
57
22
48
23
A calcula vânzarea într-un magazin
A instala conducte de gaz
A conduce un magazin alimentar
A organiza munca într-o întreprindere
A calcula rezistența materialelor de construcții
61
25
52
24
43
A ține conferințe de istoria culturii
A concepe firme luminoase pentru magazine
A lucra într-o creșcătorie de pești
A conduce o grădiniță de copii
A instala calorifere în blocurile noi
30
58
31
49
32
A aplana certurile dintre
A stabili efectul undelor electro-
A îngriji copii orfani
A culege povești populare
A decora vitrinele magazinelor

Repartiția subiecților — liceu, în funcție de structura personalității

Nr. crt.	Sex	Valori „Z"	Variabile	reale %					Variabile	de situație %					Variabile	ipotetică %		
1	Băieți	> +2	Introversiune — Extraversiune	2,30	1,15	1,15	0,00	0,00	S : f → A ; S : f → Ap ; A : f → Ap.	0,00	1,15	3,45	4,60	1,53	A : f → S ; Ap : f → S ; Ap : f → A.	3,06	0,76	1,72
		+1,01 ÷ +2		0,00	2,30	1,15	0,00	0,00		0,00	2,30	8,04	11,10	1,15		6,32	5,17	6,32
		—1 ÷ +1		4,60	4,60	36,78	2,30	2,30		0,38	2,30	47,50	6,90	1,91		9,39	7,47	38,12
		—1,01 ÷ —2		3,45	3,45	4,60	2,30	3,45		1,53	1,53	1,53	0,76	0,00		1,15	1,53	2,10
		< —2		6,90	2,30	3,45	3,45	8,04		0,38	1,15	0,76	0,00	0,00		0,76	0,57	0,19
2	Fete	> +2		8,10	2,70	0,90	0,90	0,00		0,00	1,50	6,00	2,40	0,90		0,00	1,35	2,85
		+1,01 ÷ +2		4,50	1,80	4,50	0,90	0,90		0,00	1,80	6,90	5,70	4,50		0,15	2,10	4,60
		—1 ÷ +1		1,80	17,11	27,02	3,60	0,90		0,00	1,50	36,63	15,31	4,20		0,00	1,65	34,19
		—1,01 ÷ —2		0,00	2,70	8,10	1,80	0,90		0,00	0,30	5,40	3,30	3,00		0,00	2,25	10,76
		< —2		0,00	1,80	6,30	0,90	1,80		0,00	0,30	0,30	0,00	0,00		0,00	1,35	4,35
3	Băieți + Fete	> +2		2,02	1,01	1,01	0,50	0,00		0,00	2,18	3,37	4,54	1,18		3,03	1,26	2,94
		+1,01 ÷ + 2		0,50	2,02	2,52	0,50	0,50		0,00	2,86	12,12	8,08	1,84		4,80	5,30	7,65
		—1 ÷ +1		5,55	6,56	31,31	3,53	1,51		0,33	4,04	41,41	6,90	4,20		6,56	9,26	35,86
		—1,01 ÷ —2		2,52	3,03	11,61	2,02	3,03		0,84	0,84	1,51	1,34	0,84		1,26	1,93	1,85
		< —2		3,03	1,01	2,52	4,04	8,08		0,17	0,50	0,33	0,00	0,00		0,33	0,33	0,08

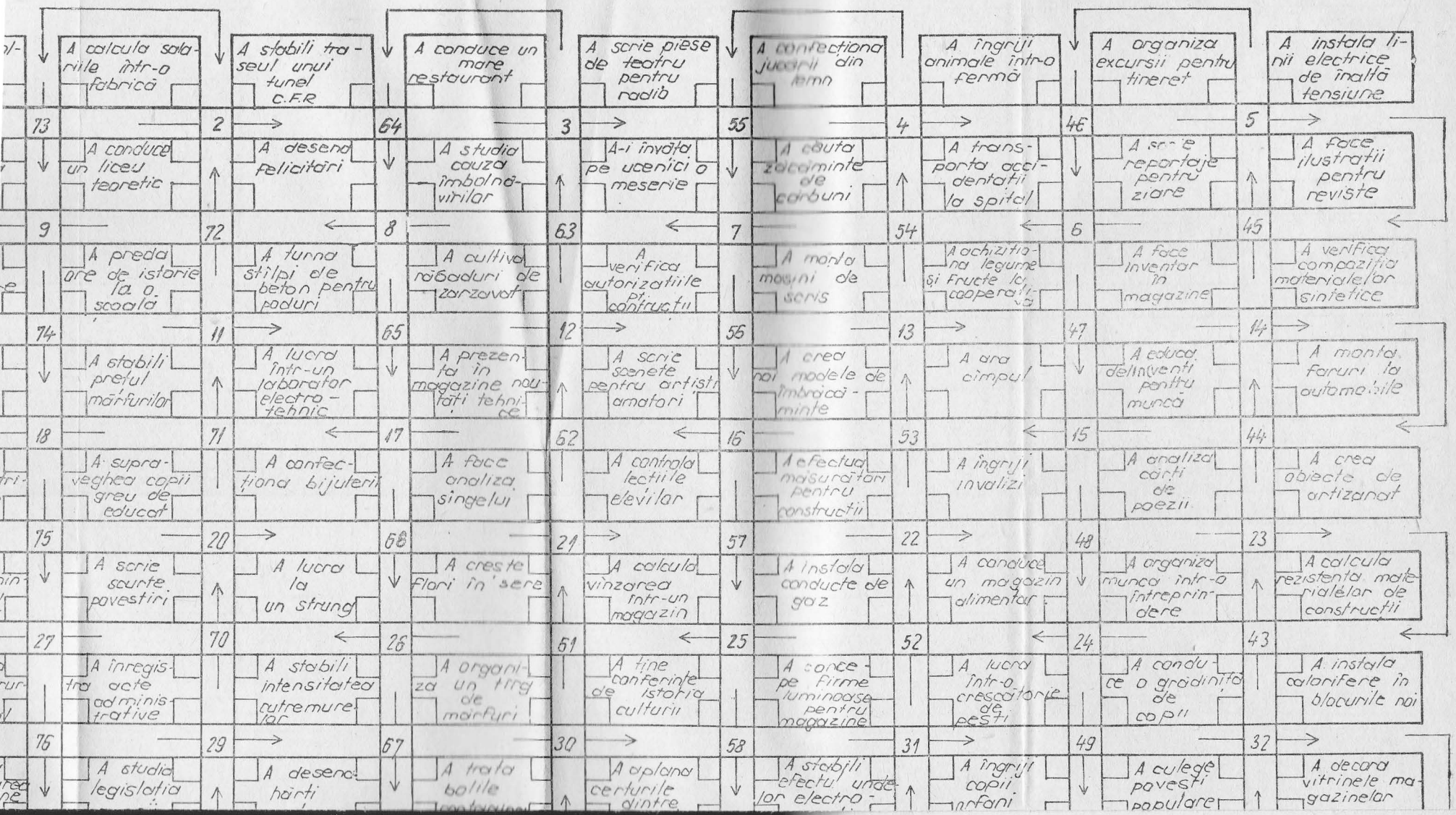
Dimensiuni și indici	Neuroticism					A : f → S ; Ap : f → S ; Ap : f → A.					Introversiune — Extraversiune ; S : f → A ; S : f → Ap ; A : f → Ap.					Neuroticism
Valori „Z"	< —2	—1,01 —2	—1 ÷ +1	+1,01 ÷ +2	> +2	< —2	—1,01 ÷ —2	—1 ÷ +1	+1,01 ÷ +2	> +2	< —2	—1,01 ÷ —2	—1 ÷ +1	+1,01 ÷ +2	> +2	< —2	—1,01 ÷ —2	—1 ÷ +1

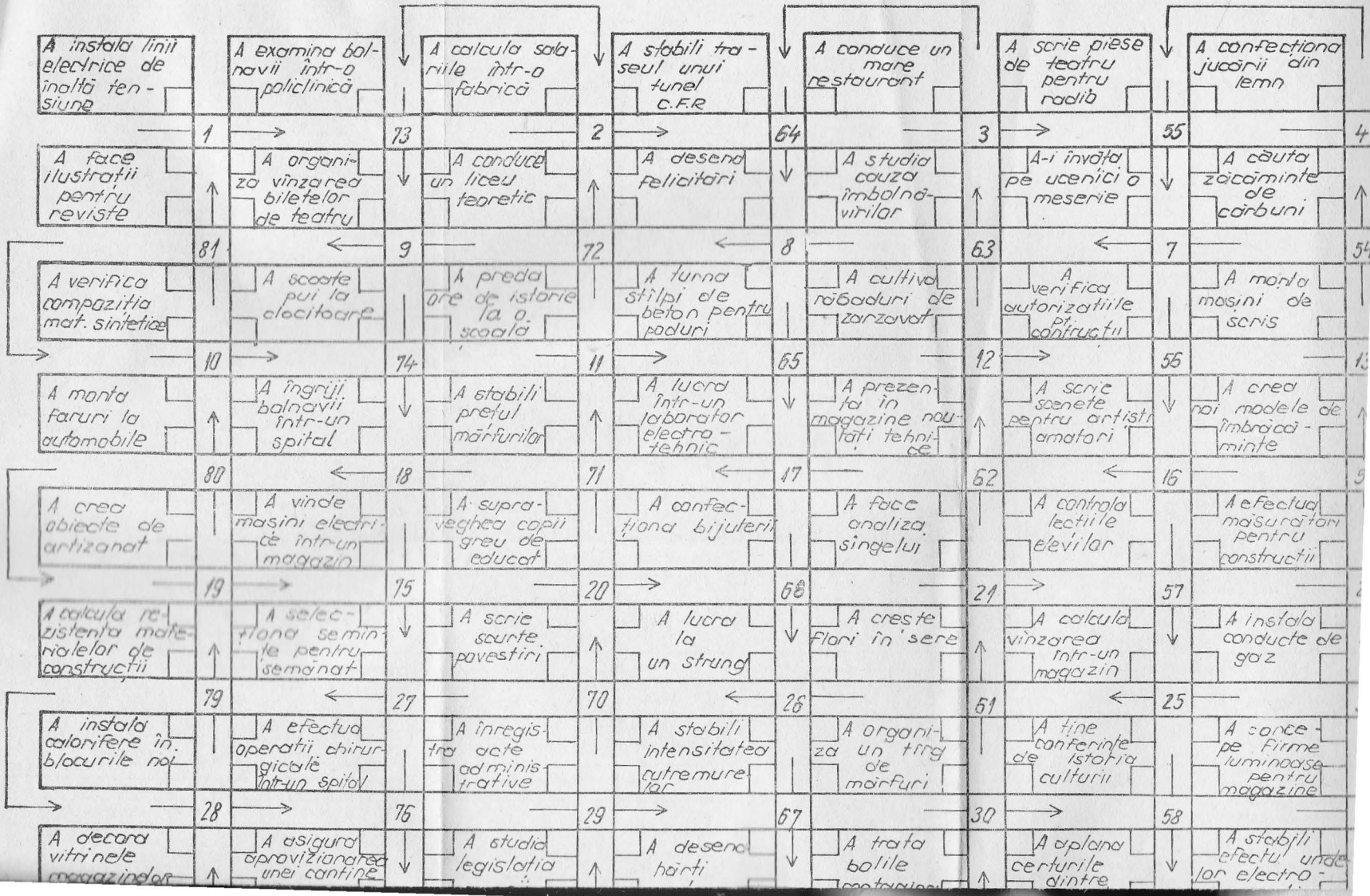
LEGENDA : S — indicele „diferența de scop" ;
A — indicele „diferența de achiziție"
Ap — indicele „diferența de apreciere"

Tabelul 24

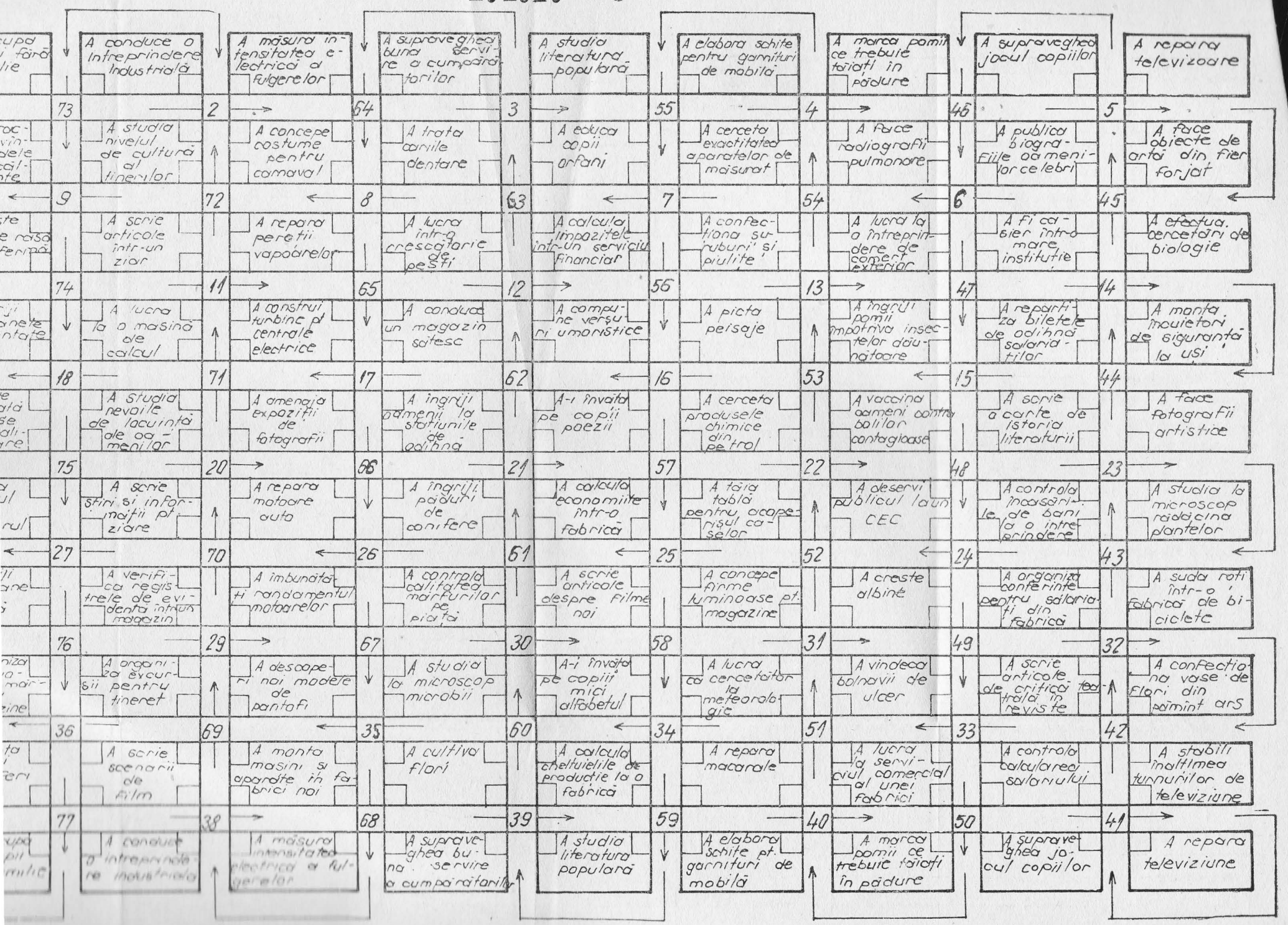
Stabilitatea dimensiunilor personalităţii în aspirarea situaţională la subiecţii-liceu

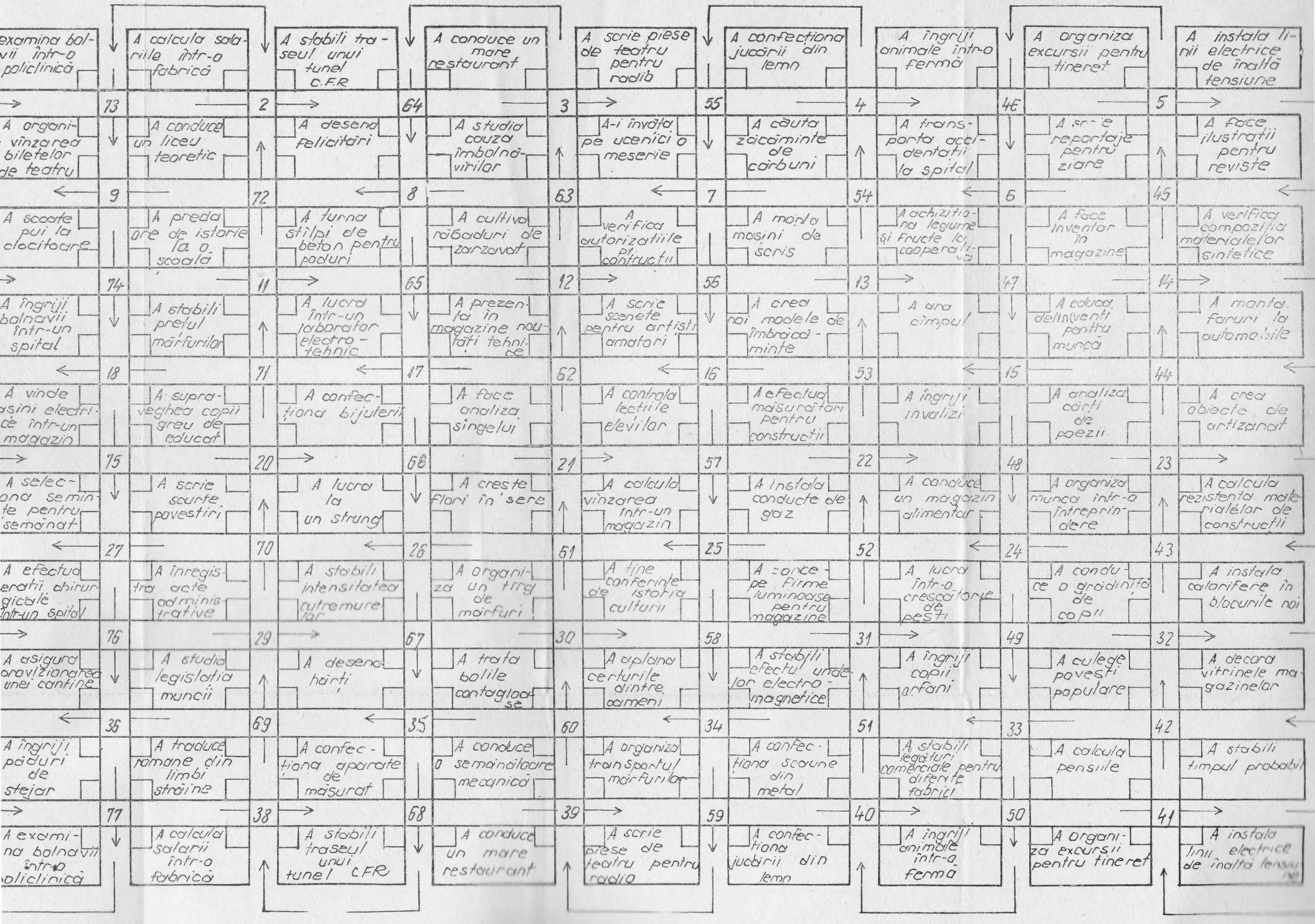
structura personalităţii								Influenţele reciproce între dimensiunile Eysenck şi aspiraţia situaţională									
								Sensul influenţei									
		Variabile	ipotetică %					Variab.	Aspiraţia asupra dimensiunilor EYSENCK				Variab.	Dimensiunile EYSENCK asupra aspiraţiei			
,60	1,53		3,06	0,76	1,72	0,19	1,91		0,76	—0,39	0,57	0,19	1,91		3,06	—0,39	—1,73	—4,41	0,38
,10	1,15		6,32	5,17	6,32	2,87	2,49		6,32	2,87	5,17	2,87	2,49		6,32	2,87	—1,72	—8,23	1,34
,90	1,91		9,39	7,47	38,12	1,72	3,45		4,79	2,87	1,34	—0,58	1,15		9,01	5,17	—9,38	—5,18	1,54
,76	0,00		1,15	1,53	2,10	0,96	1,15		—2,30	—1,92	—2,50	—1,34	—2,30		—0,38	0,00	0,57	0,20	1,15
,00	0,00		0,76	0,57	0,19	0,00	0,38		—6,14	—1,73	—3,26	—3,45	—7,66		0,38	—0,58	—0,57	0,00	0,38
,40	0,90		0,00	1,35	2,85	2,85	1,50		—8,10	—1,35	1,95	1,92	1,50		0,00	—0,15	—3,15	0,45	0,60
,70	4,50		0,15	2,10	4,60	2,25	1,35		—4,35	0,30	0,10	1,35	0,45		0,15	0,30	—2,30	—3,45	—3,15
,31	4,20		0,00	1,65	34,19	8,81	4,21		—1,80	—15,46	7,17	5,21	3,31		0,00	0,15	2,44	—6,50	0,00
,30	3,00		0,00	2,25	10,76	5,41	1,65		0,00	—0,45	2,66	3,61	0,75		0,00	1,95	5,36	2,11	—1,35
,00	0,00		0,00	1,35	4,35	3,60	2,70		0,00	—0,45	—1,95	2,70	0,90		0,00	0,95	4,04	3,60	2,70
,54	1,18		3,03	1,26	2,94	0,84	1,68		1,01	0,25	1,93	0,34	1,68		3,03	—0,92	—0,93	—3,70	0,50
,08	1,84		4,80	5,30	7,65	2,52	2,60		4,30	3,28	5,13	2,02	2,10		4,80	2,44	—4,47	—5,56	0,76
,90	4,20		6,56	9,26	35,86	3,28	3,03		1,01	2,70	4,55	0,25	1,52		6,23	5,22	—5,55	—3,62	—1,17
,34	0,84		1,26	1,93	1,85	1,59	1,26		—1,26	—1,10	—9,76	—0,43	—1,72		0,42	0,99	0,34	0,25	0,42
,00	0,00		0,33	0,33	0,08	0,08	0,16		—2,70	—0,68	—2,44	—3,96	—7,92		0,16	—0,17	—0,25	0,08	0,16
: f → A.		Introversiune — Extraversiune ; S : f → A ; S : f → Ap ; A : f → Ap.	Neuroticism ;					Introversiune — Extraversiune ; S : f → A ; S : f → Ap ; A : f → Ap.	A : f → S ;			Ap : f → S ;	Introversiune — Extraversiune ; S : f → A ; S : f → Ap ; A : f → Ap.	Ap : f → A.			
1÷+2	>+2		<—2	—1,01÷—2	—1÷+1	+1,01÷+2	>+2		<—2	—1,01÷—2	—1÷+1	+1,01÷+2	>+2		<—2	—1,01	—2 —1	+1	+1,01 +2 >+2


A calcula salariile într-o fabrică
A stabili traseul unui tunel C.F.R
A conduce un mare restaurant
A scrie piese de teatru pentru radio
A confectiona jucării din lemn
A îngriji animale într-o fermă
A organiza excursii pentru tineret
A instala linii electrice de înaltă tensiune
73
2
64
3
55
4
46
5
A conduce un liceu teoretic
A desena felicitări
A studia cauza îmbolnăvirilor
A-i învăța pe ucenici o meserie
A căuta zăcăminte de cărbuni
A transporta accidentații la spital
A scrie reportaje pentru ziare
A face ilustrații pentru reviste
9
72
8
63
7
54
6
45
A preda ore de istorie la o școală
A turna stâlpi de beton pentru poduri
A cultiva răsaduri de zarzavat
A verifica autorizațiile pt. construcții
A monta mașini de scris
A achiziționa legume și fructe la cooperativă
A face inventar în magazine
A verifica compoziția materialelor sintetice
74
11
65
12
56
13
47
14
A stabili prețul mărfurilor
A lucra într-un laborator electrotehnic
A prezenta în magazine noutăți tehnice
A scrie scenete pentru artiști amatori
A crea noi modele de încălțăminte
A ara câmpul
A educa delincvenți pentru muncă
A monta fețuri la automobile
18
71
17
62
16
53
15
44
A supraveghea copii greu de educat
A confecționa bijuterii
A face analiza sângelui
A controla lecțiile elevilor
A efectua măsurători pentru construcții
A îngriji invalizi
A analiza cărți de poezii
A crea obiecte de artizanat
75
20
66
21
57
22
48
23
A scrie șarțe, povestiri
A lucra la un strung
A crește flori în sere
A calcula vânzarea într-un magazin
A instala conducte de gaz
A conduce un magazin alimentar
A organiza munca într-o întreprindere
A calcula rezistența materialelor de construcții
27
70
26
61
25
52
24
43
A înregistra acte administrative
A stabili intensitatea cutremurelor
A organiza un târg de mărfuri
A ține conferințe de istoria culturii
A concepe firme luminoase pentru magazine
A lucra într-o creșcătorie de pești
A conduce o grădiniță de copii
A instala calorifere în blocurile noi
76
29
67
30
58
31
49
32
A studia legislația
A desena hărți
A trata bolile
A aplana certurile dintre
A stabili efectul undelor electro-
A îngriji copii orfani
A culege povești populare
A decora vitrinele magazinelor

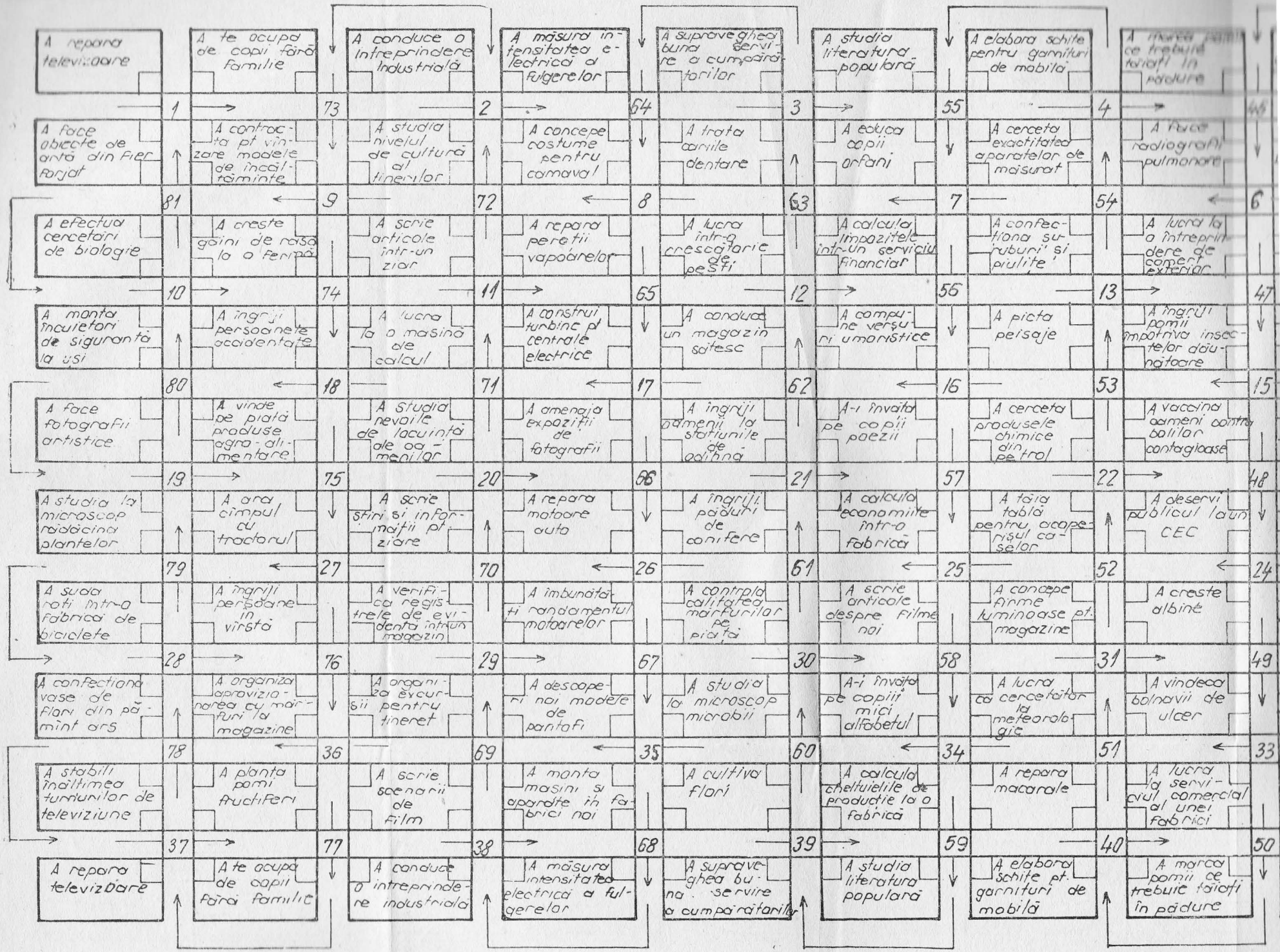

A instala linii electrice de înaltă tensiune
A examina bolnavii într-o policlinică
A calcula salariile într-o fabrică
A stabili traseul unui tunel C.F.R
A conduce un mare restaurant
A scrie piese de teatru pentru radio
A confecționa jucării din lemn
A face ilustrații pentru reviste
A organiza vînzarea biletelor de teatru
A conduce un liceu teoretic
A desena felicitări
A studia cauza îmbolnăvirilor
A-i învăța pe ucenici o meserie
A căuta zăcăminte de cărbuni
A verifica compoziția mat. sintetice
A scoate pui la clocitoare
A preda ore de istorie la o școală
A turna stîlpi de beton pentru poduri
A cultiva răsaduri de zarzavat
A verifica autorizațiile pt. construcții
A monta mașini de scris
A monta faruri la automobile
A îngriji bolnavii într-un spital
A stabili prețul mărfurilor
A lucra într-un laborator electrotehnic
A prezenta în magazine noutăți tehnice
A scrie scenete pentru artiști amatori
A crea noi modele de îmbrăcăminte
A crea obiecte de artizanat
A vinde mașini electrice într-un magazin
A supraveghea copii greu de educat
A confecționa bijuterii
A face analiza sîngelui
A controla lecțiile elevilor
A efectua măsurători pentru construcții
A calcula rezistența materialelor de construcții
A selecționa semințele pentru semănat
A scrie scurte povestiri
A lucra la un strung
A crește flori în sere
A calcula vînzarea într-un magazin
A instala conducte de gaz
A instala calorifere în blocurile noi
A efectua operații chirurgicale într-un spital
A înregistra acte administrative
A stabili intensitatea cutremurelor
A organiza un trg de mărfuri
A ține conferințe de istoria culturii
A concepe firme luminoase pentru magazine
A decora vitrinele magazinelor
A asigura aprovizionarea unei cantine
A studia legislația
A desena hărți
A trata bolile animalelor
A aplana certurile dintre
A stabili efectul undelor electro-
1
73
2
64
3
55
4
81
9
72
8
63
7
54
10
74
11
65
12
56
13
80
18
71
17
62
16
19
75
20
66
21
57
79
27
70
26
61
25
28
76
29
67
30
58

T.I.P. 70


A conduce o întreprindere industrială
A măsura intensitatea electrică a fulgerelor
A supraveghea buna servire a cumpărătorilor
A studia literatura populară
A elabora schițe pentru garnituri de mobilă
A marca pomii ce trebuie tăiați în pădure
A supraveghea jocul copiilor
A repara televizoare
A studia nivelul de cultură al tinerilor
A concepe costume pentru carnaval
A trata cariile dentare
A educa copii orfani
A cerceta exactitatea aparatelor de măsurat
A face radiografii pulmonare
A publica biografiile oamenilor celebri
A face obiecte de artă din fier forjat
A scrie articole într-un ziar
A repara pereții vapoarelor
A lucra într-o creșcătorie de pești
A calcula încasările într-un serviciu financiar
A confecționa surtuce și paltoane
A lucra la o întreprindere de comerț exterior
A fi casier într-o mare instituție
A efectua cercetări de biologie
A lucra la o mașină de calcul
A construi turbine pt centrale electrice
A conduce un magazin sătesc
A compune versuri umoristice
A picta peisaje
A îngriji pomii împotriva insectelor dăunătoare
A repartiza biletele de odihnă salariaților
A monta mecanisme de siguranță la uși
A studia nevoile de locuință ale oamenilor
A amenaja expoziții de fotografii
A îngriji oameni la stațiunile de odihnă
A-i învăța pe copii poezii
A cerceta produsele chimice din petrol
A vaccina oameni contra bolilor contagioase
A scrie o carte de istoria literaturii
A face fotografii artistice
A scrie știri și informații pt ziare
A repara motoare auto
A îngriji păduri de conifere
A calcula economiile într-o fabrică
A tăia tablă pentru acoperișul caselor
A deservi publicul la un CEC
A controla încasările de bani la o întreprindere
A studia la microscop rădăcina plantelor
A verifica registrele de evidență într-un magazin
A îmbunătăți randamentul motoarelor
A controla calitatea mărfurilor pe piață
A scrie articole despre filme noi
A concepe firme luminoase pt magazine
A crește albine
A organiza conferințe pentru salariați din fabrică
A suda roți într-o fabrică de biciclete
A organiza excursii pentru tineret
A descoperi noi modele de pantofi
A studia la microscop microbii
A-i învăța pe copiii mici alfabetul
A lucra ca cercetătorii la meteorologie
A vindeca bolnavii de ulcer
A scrie articole de critică teatrală în reviste
A confecționa vase de flori din pământ ars
A scrie scenarii de film
A monta mașini și aparate în fabrici noi
A cultiva flori
A calcula cheltuielile de producție la o fabrică
A repara macarale
A lucra la serviciul comercial al unei fabrici
A controla calcularea salariului
A stabili înălțimea turnurilor de televiziune
A conduce o întreprindere industrială
A măsura intensitatea electrică a fulgerelor
A supraveghea buna servire a cumpărătorilor
A studia literatura populară
A elabora schițe pt garnituri de mobilă
A marca pomii ce trebuie tăiați în pădure
A supraveghea jocul copiilor
A repara televiziune


examina bolnavii într-o policlinică
A calcula salariile într-o fabrică
A stabili traseul unui tunel C.F.R
A conduce un mare restaurant
A scrie piese de teatru pentru radio
A confecționa jucării din lemn
A îngriji animale într-o fermă
A organiza excursii pentru tineret
A instala linii electrice de înaltă tensiune
73
2
64
3
55
4
46
5
A organizează vînzarea biletelor de teatru
A conduce un liceu teoretic
A desena felicitări
A studia cauza îmbolnăvirilor
A-i învăța pe ucenici o meserie
A căuta zăcăminte de cărbuni
A transporta accidentații la spital
A scrie reportaje pentru ziare
A face ilustrații pentru reviste
9
72
8
63
7
54
6
45
A scoate pui la clocitoare
A preda ore de istorie la o școală
A turna stîlpi de beton pentru poduri
A cultiva răsaduri de zarzavat
A verifica autorizațiile pt. construcții
A monta mașini de scris
A achiziționa legume și fructe la cooperativă
A face inventar în magazine
A verifica compoziția materialelor sintetice
74
11
65
12
56
13
47
14
A îngriji bolnavii într-un spital
A stabili prețul mărfurilor
A lucra într-un laborator electrotehnic
A prezenta în magazine noutăți tehnice
A scrie scenete pentru artiști amatori
A crea noi modele de îmbrăcăminte
A ara cîmpul
A educa delincvenți pentru muncă
A monta faruri la automobile
18
71
17
62
16
53
15
44
A vinde aspirine electrice într-un magazin
A supraveghea copiii greu de educat
A confecționa bijuterii
A face analiza sîngelui
A controla lecțiile elevilor
A efectua măsurători pentru construcții
A îngriji invalizi
A analiza cărți de poezii
A crea obiecte de artizanat
75
20
66
21
57
22
48
23
A selecționa semințe pentru semănat
A scrie scurte povestiri
A lucra la un strung
A crește flori în sere
A calcula vînzarea într-un magazin
A instala conducte de gaz
A conduce un magazin alimentar
A organiza munca într-o întreprindere
A calcula rezistența materialelor de construcții
27
70
26
61
25
52
24
43
A efectua operații chirurgicale într-un spital
A înregistra acte administrative
A stabili intensitatea cutremurelor
A organiza un tîrg de mărfuri
A ține conferințe de istoria culturii
A concepe firme luminoase pentru magazine
A lucra într-o creșcătorie de pești
A conduce o grădiniță de copii
A instala calorifere în blocurile noi
76
29
67
30
58
31
49
32
A asigura aprovizionarea unei cantine
A studia legislația muncii
A desena hărți
A trata bolile contagioase
A aplana certurile dintre oameni
A stabili efectul undelor electromagnetice
A îngriji copii orfani
A culege povești populare
A decora vitrinele magazinelor
36
69
35
60
34
51
33
42
A îngriji păduri de stejar
A traduce romane din limbi străine
A confecționa aparate de măsurat
A conduce o semănătoare mecanică
A organiza transportul mărfurilor
A confecționa scoune din metal
A stabili legături comerciale pentru diferite fabrici
A calcula pensiile
A stabili timpul probabil
77
38
68
39
59
40
50
41
A examina bolnavii într-o policlinică
A calcula salarii într-o fabrică
A stabili traseul unui tunel CFR
A conduce un mare restaurant
A scrie piese de teatru pentru radio
A confecționa jucării din lemn
A îngriji animale într-o fermă
A organiza excursii pentru tineret
A instala linii electrice de înaltă tensiune

T.I.P. 70


A repara televizoare
A te ocupa de copii fără familie
A conduce o întreprindere industrială
A măsura intensitatea electrică a fulgerelor
A supraveghea buna servire a cumpărătorilor
A studia literatura populară
A elabora schițe pentru garnituri de mobilă
A marca pomii ce trebuie tăiați în pădure
A face obiecte de artă din fier forjat
A contracta pt vînzare modele de încălțăminte
A studia nivelul de cultură al tinerilor
A concepe costume pentru carnaval
A trata cariile dentare
A educa copii orfani
A cerceta exactitatea aparatelor de măsurat
A face radiografii pulmonare
A efectua cercetări de biologie
A crește găini de rasă la o fermă
A scrie articole într-un ziar
A repara pereții vapoarelor
A lucra într-o crescătorie de pești
A calcula impozitele într-un serviciu financiar
A confecționa sutiene și piulițe
A lucra la o întreprindere de comerț exterior
A monta încuietori de siguranță la uși
A îngriji persoanele accidentate
A lucra la o mașină de calcul
A construi turbine pt centrale electrice
A conduce un magazin sătesc
A compune versuri umoristice
A picta peisaje
A îngriji pomii împotriva insectelor dăunătoare
A face fotografii artistice
A vinde pe piață produse agro-alimentare
A studia nevoile de locuințe ale oamenilor
A amenaja expoziții de fotografii
A îngriji oamenii la stațiunile de odihnă
A-i învăța pe copii poezii
A cerceta produsele chimice din petrol
A vaccina oameni contra bolilor contagioase
A studia la microscop rădăcina plantelor
A ara cîmpul cu tractorul
A scrie știri și informații pt ziare
A repara motoare auto
A îngriji pădurile de conifere
A calcula economiile într-o fabrică
A tăia tablă pentru acoperișul caselor
A deservi publicul la un CEC
A sudă roți într-o fabrică de biciclete
A îngriji persoane în vîrstă
A verifica registrele de evidență într-un magazin
A îmbunătăți randamentul motoarelor
A controla calitatea mărfurilor pe piață
A scrie articole despre filme noi
A concepe firme luminoase pt. magazine
A crește albine
A confecționa vase de flori din pămînt ars
A organiza aprovizionarea cu mărfuri la magazine
A organiza excursii pentru tineret
A descoperi noi modele de pantofi
A studia la microscop microbii
A-i învăța pe copiii mici alfabetul
A lucra ca cercetător la meteorologie
A vindeca bolnavii de ulcer
A stabili înălțimea turnurilor de televiziune
A planta pomi fructiferi
A scrie scenarii de film
A monta mașini și aparate în fabrici noi
A cultiva flori
A calcula cheltuielile de producție la o fabrică
A repara macarale
A lucra la serviciul comercial al unei fabrici
A repara televizoare
A te ocupa de copii fără familie
A conduce o întreprindere industrială
A măsura intensitatea electrică a fulgerelor
A supraveghea buna servire a cumpărătorilor
A studia literatura populară
A elabora schițe pt. garnituri de mobilă
A marca pomii de trebuie tăiați în pădure
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81